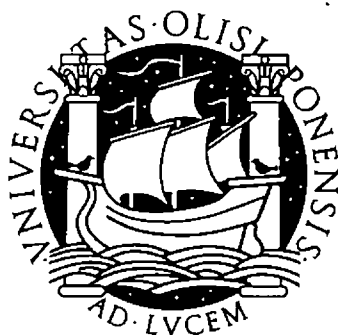


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA**

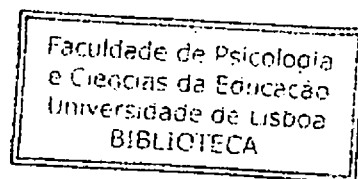
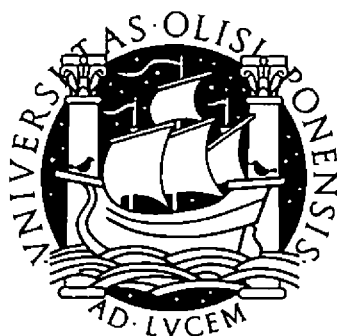
Paulo Renato Bernardes Nobre

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Avaliação da Educação

2006

158
+ COU

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA**

Paulo Renato Bernardes Nobre

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Maria Helena Peralta

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Avaliação da Educação

2006

1586

Resumo

Este trabalho de investigação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Avaliação da Educação, organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A dissertação intitula-se *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola* e baseia-se num estudo de caso qualitativo efectuado numa escola básica 1,2,3.

O trabalho mobiliza conhecimentos da teoria da avaliação e da teoria do currículo, com o objectivo de explorar o contributo da avaliação para o processo de desenvolvimento do currículo delineado pelo Projecto Curricular de Escola.

Numa primeira parte, introdutória, é apresentada a temática, a sua justificação e o desenho do estudo, com referência problema e aos objectivos da investigação. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico, onde são explorados conceitos do domínio da avaliação e do currículo ainda o respectivo quadro legal de referência.

No segundo capítulo é definido o enquadramento metodológico da investigação, em termos da orientação conceptual e da definição de procedimentos.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da investigação, de forma descritiva, a partir da análise realizada, seguidos da respectiva interpretação.

O capítulo quarto inclui as conclusões e as recomendações decorrentes do estudo.

No final incluem-se as secções dedicadas às referências bibliográficas e aos anexos.

Palavras-chave: avaliação; currículo; avaliação curricular; avaliação formativa; projecto curricular.

Abstract

This research was done in order to obtain the Master degree in the Education Sciences' speciality of Educational Evaluation, at the University of Lisbon.

The dissertation's name is "the evaluation role in school curriculum project construction and development", and presents a qualitative case study which has taken place in a basic school with the 1st, 2nd and 3rd cycles of study, from 1st to 9th grade. This work stands on evaluation and curriculum theory, and tries to explore evaluation's role within the school-based curriculum development. This dissertation has five major parts.

The first part is the study introduction and refers to the research question and objectives and also to the research design.

In the first chapter is included the literature review on several concepts within evaluation and curriculum theory as well as its legal background in basic education.

The second chapter refers to the methodology and the third chapter shows the research findings, illuminated by theory.

At the end, we provide some conclusions and recommendations from the study, and is presented the bibliography and the research complimentary material.

Keywords: assessment; curriculum; curriculum evaluation; formative evaluation, curriculum projects.

Dedicatória

À Cristina

...pelo apoio sempre presente, na minha constante ausência

Ao Henrique

...em sua memória, para sempre

Agradecimentos

O desenvolvimento de um trabalho desta natureza é um processo difícil e que, apesar de solitário na essência, apenas se torna possível com os outros, tal como a educação e a vida.

Quero agradecer em primeiro lugar à Professora Doutora Maria Helena Peralta, pela sua compreensão, proximidade, paciência e sobretudo por nunca ter deixado de acreditar e de promover o meu trabalho, fazendo descobrir em mim muito do que sou capaz.

Uma palavra de agradecimento também aos colegas de mestrado que comigo partilharam esta longa caminhada, em especial para a Alda Cassiano, pelo seu apoio e determinação, pelas profícuas discussões acerca dos nossos trabalhos.

Quero agradecer também aos meus colegas da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, cujo apoio e espírito de corpo foram determinantes para a conclusão deste trabalho. Os meus agradecimentos ao Professor Doutor Rui Gomes, à Elsa Silva, ao Pedro Gaspar, ao Miguel Fachada.

Uma palavra de carinho para a Cristina, companheira desta e de outras caminhadas, que sempre sabe esperar...

Uma palavra também ao Cristiano e à Esmeralda pelo acompanhamento, pela preocupação..A terminar, uma palavra aos meus pais por todo o seu apoio e carinho, pela sua determinação e sobretudo pelo exemplo de força que sempre, e mais agora, souberam mostrar.

Índice

Resumo	i
Abstract	ii
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Índice	v
Índice de anexos	vii
Índice de quadros	viii
Índice de figuras	ix
Abreviaturas	x
Introdução	1
1. Justificação do tema e do problema de investigação	2
2. Problema, questões de investigação e objectivos de estudo	3
3. Desenho e descrição do estudo	4
I Enquadramento teórico e legal	7
1. Avaliação e currículo	7
1.1. Os interesses constitutivos do conhecimento	7
1.2. As teorias curriculares	10
1.3. Os paradigmas da avaliação	12
2. Avaliação em educação	15
2.1. Conceito e processo de avaliação	16
2.2. Tipologia da avaliação	24
2.3. A avaliação curricular da escola: uma auto-avaliação curricular	39
3. O desenvolvimento do currículo na escola	51
3.1. Modelos de currículo	52
3.2. O desenvolvimento curricular da escola	54
3.3. A reorganização curricular e a avaliação no ensino básico em Portugal	56
4. O desenho de projectos curriculares: um olhar adiante	61
4.1. O desenvolvimento do currículo como projecto	62
4.2. Elementos para uma metodologia de projecto	64
4.3. Elementos para a estrutura e conteúdo do Projecto Curricular de Escola	69
5. A avaliação no Projecto Curricular de Escola: um olhar continuado	73
5.1. A avaliação do projecto curricular de escola	73
5.2. A avaliação no projecto curricular de escola	75
II Metodologia	78
1. A investigação qualitativa	78
2. O estudo de caso	80
3. Caracterização do campo de análise	81
4. Técnicas de recolha de dados	86
4.1. A análise de documentos	86
4.2. A entrevista	87
5. Técnicas de análise e interpretação dos dados	91

5.1.	A análise de conteúdo	91
5.2.	A triangulação	93
6.	O processo de recolha de dados	94
7.	O processo de análise e interpretação dos dados	97
8.	Opções do estudo	99
III	Apresentação e tratamento dos resultados	101
1.	Descrição e análise dos dados	101
1.1.	O projecto curricular da escola	101
1.2.	Actas do Conselho Pedagógico	104
1.3.	A perspectiva dos professores	106
2.	Interpretação e discussão dos resultados	144
2.1.	Construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da escola	144
2.2.	Concepções de currículo e avaliação partilhadas pela escola	147
2.3.	Papel atribuído à avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola	147
2.4.	Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos	149
2.5.	Elementos para um modelo de avaliação curricular da escola	150
	Conclusão	152
	Referências bibliográficas	155
	Anexos	163

Índice de anexos

1	Guião de entrevista	164
2	Análise de conteúdo P1 - Conselho Executivo	166
3	Análise de conteúdo P2 – Directores de Turma	177
4	Análise de conteúdo P3a – Coordenadoras de Departamento	189
5	Análise de conteúdo P3b - Coordenadores de Departamento	198
6	Protocolo P1 – Conselho Executivo	207
7	Protocolo P2 – Directores de Turma	219
8	Protocolo P3a – Coordenadoras de Departamento	232
9	Protocolo P3b – Coordenadores de Departamento	241
10	Projecto Curricular de Escola	251
11	Projecto Educativo de Escola	265

Índice de quadros

Quadro 1 - Paradigmas educacionais e interesses do conhecimento.....	10
Quadro 2 - Pontos de vista sobre a teoria do currículo.....	12
Quadro 3 - Interesses do conhecimento, teorias curriculares e paradigmas de avaliação.....	15
Quadro 4 - Tipologia da avaliação.....	25
Quadro 5 - Diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa.....	33
Quadro 6 - Características principais das funções da avaliação.....	35
Quadro 7 - Características dos modelos de currículo aberto e fechado.....	53
Quadro 8 - Análise do Despacho Normativo n.º 1/2005.....	61
Quadro 9 - Elementos de um projecto curricular.....	71
Quadro 10 - Carta de princípios para a construção do Projecto Curricular.....	72
Quadro 11 - População escolar da EB do Bairro.....	83
Quadro 12 - Pessoal docente da EB do Bairro.....	83
Quadro 13 - Pessoal não docente da EB do Bairro.....	83
Quadro 14 - Amostra dos professores entrevistados.....	96
Quadro 15 - Construção e desenvolvimento do PCE (P1).....	106
Quadro 16 - Concepções de avaliação e de currículo (P1).....	107
Quadro 17 - Avaliação do Projecto Curricular (P1).....	108
Quadro 18 - Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P1).....	110
Quadro 19 - Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P1).....	111
Quadro 20 - Modelo de avaliação do PCE em construção (P1).....	112
Quadro 21 - Construção e desenvolvimento do PCE (P2).....	114
Quadro 22 - Concepções de avaliação e de currículo (P2).....	116
Quadro 23 - Avaliação do Projecto Curricular (P2).....	118
Quadro 24 - Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P2).....	120
Quadro 25 - Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P2).....	121
Quadro 26 - Modelo de avaliação do PCE em construção (P2).....	122
Quadro 27 - Construção e desenvolvimento do PCE (P3a).....	125
Quadro 28 - Concepções de avaliação e de currículo (P3a).....	126
Quadro 29 - Avaliação do Projecto Curricular (P3a).....	127
Quadro 30 - Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P3a).....	128
Quadro 31 - Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P3a).....	129
Quadro 32 - Modelo de avaliação do PCE em construção (P3a).....	130
Quadro 33 - Construção e desenvolvimento do PCE (P3b).....	132
Quadro 34 - Concepções de avaliação e de currículo (P3b).....	133
Quadro 35 - Avaliação do Projecto Curricular (P3b).....	135
Quadro 36 - Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P3b).....	136
Quadro 37 - Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P3b).....	137
Quadro 38 - Modelo de avaliação do PCE em construção (P3b).....	138
Quadro 39 - Indicadores para um modelo de avaliação curricular da escola.....	150

Índice de figuras

Figura 1 – Enquadramento dos modelos curriculares.....	54
Figura 2 – Condicionantes do desenvolvimento do currículo como projecto.....	63
Figura 3 – Etapas da execução do projecto.....	65
Figura 4 – Esboço de um projecto possível	66
Figura 5 – Etapas da execução do projecto.....	67
Figura 6 – Elementos para o desenvolvimento de um projecto.	69
Figura 7 - Modelo de análise conceptual dos dados.	98
Figura 8 – Modelo de avaliação curricular da escola.....	151

Abreviaturas

AP	Área de Projecto
CAE	Centro de Área Educativa
CE	Conselho Executivo
CIPP	Context Input Process Product
CN	Currículo Nacional
CP	Conselho Pedagógico
DEB	Departamento da Educação Básica (DGIDC actual)
DL	Decreto-Lei
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
EA	Estudo Acompanhado
EB	Escola Básica
EVT	Educação Visual e Tecnológica
FC	Formação Cívica
FRINO	Nome da base de dados da escola em estudo
GFC	Gestão Flexível do Currículo
IGE	Inspecção Geral de Ensino
LP	Língua Portuguesa ...
MAT	Matemática
NAC	Novas Áreas Curriculares
PC	Projecto Curricular
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PEI	Projecto Educativo Individual
RI	Regulamento Interno
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

Vivemos momentos em que a sociedade se volta para a escola e para o seu desempenho, procurando encontrar explicações para um certo insucesso dos indivíduos. Este interesse está relacionado, por um lado, com os investimentos realizados no domínio da educação e, por outro lado, com o papel historicamente atribuído à escola como instituição formal de educação das novas gerações. São preocupações de eficiência e de eficácia vistas de fora da escola.

Na escola ensina-se, levando aqueles que a frequentam a aprender, numa procura contínua de preparação para o futuro. Esta aprendizagem, de raiz formal porque instituída, decorre de definições e de opções realizadas a partir de ideais mais ou menos expressos e tem vindo a representar uma certa projecção, uma certa antecipação, do que será necessário ao indivíduo num futuro próximo e do tipo de cidadão que se pretende formar. O que se faz aprender na escola é portanto uma escolha, de entre várias possíveis, que se realiza em vários níveis de decisão e é informada pelo conjunto de valores dominantes numa dada época, numa determinada conjuntura político-social.

As expectativas face ao desempenho da escola alteram-se ao longo do tempo e influenciam o modo como a escola se organiza e trabalha, como decide e põe em prática essas decisões, como aprende e faz aprender, o que aprende e o que faz aprender. Mas não constitui a escola um dos espaços de decisão que mencionámos antes? E sendo um desses espaços de decisão não deve ter a escola um papel preponderante na definição do que ensinar, dos modos de ensinar, dos modos de avaliar, ou seja, no processo de desenvolvimento do currículo?

A atribuição deste papel à escola surge no quadro da reorganização curricular do ensino básico, iniciada em 1996 com a Gestão Flexível do Currículo e oficializada com o Decreto-Lei n.º 6/2001. As escolas do ensino básico são agora claros espaços de decisão curricular, devendo ser capazes de adequar o currículo nacional orientado por competências ao seu contexto específico.

É dentro desta conjuntura que emerge este estudo, partindo da ideia de que o espaço de decisão e de trabalho da escola relativamente aos processos de construção e desenvolvimento do currículo é alimentado e enformado pela avaliação.

1. Justificação do tema e do problema de investigação

O presente trabalho constitui um estudo qualitativo, de natureza descritiva, interpretativa e avaliativa; desenvolvido sob a forma de estudo de caso, sobre o projecto curricular de uma escola. Esta é uma investigação sobre a avaliação em educação, relacionando-se especificamente com o processo de desenvolvimento curricular ao nível da escola e tem como tema:

Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola.

A escolha deste tema resulta de diferentes ordens de razões, que explicitamos em seguida:

- i. A existência de um imperativo legal que exige o desenvolvimento de projectos curriculares pelas escolas do ensino básico, desde 2001 (D.L. n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) e a consequente necessidade da sua avaliação;
- ii. A nossa experiência académica e profissional decorrente, em primeiro lugar, de um trabalho de monografia sobre projectos curriculares realizada no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação; em segundo lugar, da nossa participação como assistentes de investigação no Projecto de Investigação em Inovação Curricular (PIIC), da Universidade do Minho e da Universidade de Lisboa, sobre os efeitos da reorganização curricular do ensino básico, o qual nos deu a conhecer algumas das dificuldades sentidas pelas escolas na construção dos seus projectos curriculares, bem como a importância (não) atribuída à avaliação desses projectos; em terceiro lugar, da experiência resultante da dinamização de acções de formação com professores e inspectores da educação, na área da avaliação e do currículo;
- iii. Um interesse académico em compreender, por um lado, como a avaliação do projecto curricular pode concorrer para o desenvolvimento do próprio projecto e, por outro, de contribuir para um melhor esclarecimento do papel da avaliação no quadro do desenvolvimento do currículo na escola;
- iv. Um interesse pessoal nos projectos curriculares como instrumento de desenvolvimento do currículo na escola e como veículo para a profissionalização dos professores;
- v. Por último, um interesse profissional, por leccionar na área do currículo e da avaliação e este ser um tema cuja exploração científica é ainda reduzida e do qual existe ainda pouca informação publicada¹.

¹ cf. ALONSO, L., PERALTA, M. H. e ALAIZ, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. [online]. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Disponível em <<http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/download.asp?Name=ParecerGFC.pdf&Size=273225>> [consulta: 17 de Junho de 2004]

Neste quadro, a utilidade e a relevância do tema a investigar explicam-se em primeiro lugar pela necessidade legal da existência de projectos curriculares nas escolas do ensino básico e, em segundo lugar, pelas dificuldades que as escolas apresentam ainda na construção, no desenvolvimento e na avaliação do projecto curricular, entendendo-o muitas vezes como um documento de texto, formal, para apresentação externa e não como um guia para a acção, interno, provisório e dinâmico, o qual deve ser construído de acordo com o contexto a escola e reconstruído em conformidade com a informação recolhida na prática, ou seja, de acordo com uma avaliação processual, formativa e reguladora, o que normalmente não é contemplado nos vários projectos curriculares portugueses a que tivemos acesso ao longo dos trabalhos desenvolvidos nos últimos quatro anos.

Este vínculo anunciado entre a avaliação e o desenvolvimento do projecto curricular, resulta de um entendimento da avaliação, próximo de Bolívar (1998), Casanova (1999), Gairín (s/d, 1997), Hernandez Pina e Garcia Sanz (2001), Marsh e Willis (1999), Peralta (2002), Perez Juste (2006) e Stake (1975).

Ao longo do trabalho inscrevemos a avaliação do projecto curricular no processo mais alargado da avaliação curricular da escola, contextualizada, por um lado no quadro da auto-avaliação institucional e por outro no quadro da avaliação curricular e de programas.

Finalmente, porque escolhemos uma Escola Básica Integrada? Porque constitui a tipologia de escola que mais se aproxima daquela preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, possibilitando o desenvolvimento de um currículo integrado num mesmo edifício escolar e permitindo uma sequencialidade das aprendizagens que compõem até hoje aquele que é considerado o ensino básico/escolaridade obrigatória; porque este tipo de escola possui uma estrutura organizativa que, pela coexistência dos três ciclos, se pode afirmar ajustada à implementação da reorganização curricular do ensino básico (D.L. n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Pensamos pois que o estudo deste tema pode contribuir para uma melhor definição do papel da avaliação na concepção e desenvolvimento de projectos curriculares, assumindo-se, em última análise, que este conhecimento permitirá aos professores uma participação mais activa e fundamentada no processo de desenvolvimento do currículo na sua escola.

2. Problema, questões de investigação e objectivos de estudo

É no contexto referido anteriormente que emerge a necessidade do estudo aprofundado dos procedimentos associados ao desenvolvimento do currículo na escola, consubstanciado nos projectos curriculares e no papel que a avaliação desempenha nesses processos. Daqui resulta o

problema em torno do qual se desenvolve este trabalho de investigação e para o qual procuramos uma resposta, a partir do estudo das práticas de uma escola:

“Em que medida é que a avaliação contribui para o processo de construção e implementação do currículo delineado pelo Projecto Curricular de Escola?”

Para uma melhor clarificação do problema, traçamos as seguintes questões de investigação, linhas orientadoras do nosso trabalho:

- Como constrói, desenvolve e avalia a escola o seu projecto curricular?
- Quais as concepções de currículo e avaliação partilhadas pela escola?
- Que papel é atribuído à avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola?
- Quais as relações que se podem estabelecer entre a avaliação do PCE, dos alunos, do trabalho dos professores e as aprendizagens dos alunos?
- De que modo pode a avaliação melhorar o desenvolvimento do Projecto Curricular na escola?

E definimos como objectivos de investigação:

- Conhecer a forma como a escola constrói e desenvolve o seu PCE;
- Conhecer as concepções de avaliação e de currículo partilhadas pela escola;
- Conhecer a forma como a escola realiza a avaliação do seu projecto curricular;
- Identificar o papel da avaliação no processo de (re)construção e desenvolvimento do currículo na escola;
- Determinar as relações estabelecidas entre a avaliação do PCE, a avaliação dos alunos, a avaliação do trabalho dos docentes e as aprendizagens dos alunos;
- Elaborar uma proposta de modelo de avaliação para o projecto curricular da escola.

3. Desenho e descrição do estudo

Ao longo deste trabalho estudamos um caso, o da Escola Básica Integrada do Bairro, relativamente ao modo como a avaliação intervém no seu projecto curricular. Estudamos o papel da avaliação na concepção e desenvolvimento do projecto curricular e também o modo como a escola procede à avaliação deste projecto.

A unidade de análise do nosso estudo é portanto a avaliação no quadro do desenvolvimento do currículo, delineado pelo Projecto Curricular de Escola. Neste âmbito, o estudo desenvolve-se em torno de duas grandes fontes de informação: i) os documentos e ii) os actores da escola envolvidos no processo.

Em termos documentais, o estudo abrange a análise dos documentos curriculares da escola como o Projecto Curricular de Escola (PCE) e envolve também uma análise às referências ao desenvolvimento do currículo existentes nos vários *normativos da escola*, entendendo-se como normativos da escola os vários documentos de origem interna que regem o trabalho da escola nos domínios administrativo, curricular e pedagógico.

No que se refere aos actores é recolhida informação de forma a poder descrever, analisar e interpretar (Wolcott, 1994) quer as acções dos professores no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação do PCE, quer as suas representações acerca do modo de construção do PCE e sobre o papel que a avaliação desempenha neste processo. Pretendemos conhecer não só os factos e o seu significado, mas também as representações dos actores envolvidos. E fazemo-lo com recurso à análise de documentos e à entrevista, no âmbito da investigação qualitativa e enquadradas no estudo de caso.

Através da análise de documentos procuramos conhecer o conteúdo do Projecto Curricular da EB do Bairro. A entrevista é a técnica que privilegiamos neste estudo e que constitui, afinal, um instrumento transversal e concorrente para os vários objectivos do trabalho. Assim, é a entrevista a técnica que utilizamos para recolha de informação acerca do papel atribuído à avaliação no processo de desenvolvimento do currículo pela escola, consubstanciado no seu projecto curricular.

O texto do estudo divide-se em seis partes fundamentais, sob a forma de capítulos. Esta é a primeira parte, onde procedemos à apresentação e à justificação do trabalho. Na segunda parte é apresentado o enquadramento teórico e legal do estudo, nos domínios da avaliação e do currículo, com referências à avaliação e ao desenvolvimento do currículo na escola, ao desenho de projectos curriculares e à avaliação no projecto curricular. A terceira parte do trabalho é dedicada à metodologia, onde justificamos o estudo no quadro da investigação qualitativa, caracterizamos o campo de análise e descrevemos as técnicas e instrumentos utilizados. Segue-se uma parte, a quarta, em que fazemos a descrição do caso estudado, analisamos e interpretamos os dados. Referimo-nos aqui aos processos de construção, implementação e avaliação do PCE e à sua interpretação pelos actores envolvidos. Referimo-nos também às referências utilizadas no processo avaliativo, ao papel atribuído à avaliação no processo de desenvolvimento do currículo, terminando com uma referência às repercussões nas aprendizagens dos alunos atribuídas pelos

professores e à avaliação e ao desenvolvimento do PCE. A quinta parte encerra o nosso trabalho onde apresentamos as conclusões e as recomendações relativas ao estudo.

II Enquadramento teórico e legal

No presente capítulo é apresentada a linha conceptual que orienta este estudo. É a partir deste quadro referencial que será realizada a recolha, a análise e a interpretação dos dados da realidade em estudo.

Iniciaremos com uma abordagem ao tema da avaliação e do currículo, contextualizando os principais paradigmas de avaliação e as teorias curriculares à luz dos interesses constitutivos do conhecimento. Entrando especificamente no tema da avaliação, elaboramos uma sinopse evolutiva do conceito de avaliação, seguindo-se uma abordagem à natureza do conceito e aos modelos de avaliação mais destacados na literatura. Após uma referência ao processo de avaliação, à tipologia da avaliação e aos seus objectos, abordamos as concepções de avaliação e introduzimos a noção de avaliação curricular da escola, como conceito aglutinador do desenvolvimento do nosso trabalho.

1. Avaliação e currículo

A avaliação educativa é uma prática social que está implicitamente ligada a várias teorias, sobre a investigação educativa, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a inovação escolar e a organização escolar, sobre o currículo. Como prática social, salienta Rodrigues (1994) a avaliação “ não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar.” (p. 95).

Na esteira desta afirmação emerge a necessidade de uma referência aos vínculos teóricos que estabelecemos entre a avaliação e o currículo, os quais servem de orientação de suporte global ao presente estudo. O exercício a que nos propomos parte dos interesses constitutivos do conhecimento de Habermas (1993), procurando estabelecer pontes entre as teorias curriculares propostas por Kemmis (1988) e as perspectivas da avaliação definidos por Rodrigues (1994, 2002) e por Fernández Sierra, (1994), factores que enformam as diversas concepções dos professores acerca da avaliação, assim como a natureza das suas práticas avaliativas.

1.1. Os interesses constitutivos do conhecimento

O filósofo alemão Jürgen Habermas (1993) considera a existência de três tipos de interesses constitutivos do conhecimento: um interesse técnico, associado às ciências empírico-

analíticas, um interesse prático que se inscreve no domínio das ciências histórico-hermenêuticas e um interesse emancipatório; este relativo às ciências de orientação crítica. Este autor salienta na sua obra o facto de que o conhecimento por si não é suficiente para preservar e reproduzir a espécie humana, constituindo o saber e a acção em conjunto as estruturas vitais da espécie (Grundy, 1991, p. 27).

O interesse técnico baseia-se na necessidade de sobrevivência e de reprodução da espécie e resulta numa orientação básica dos indivíduos para o controlo e a gestão do meio. Está associado às ciências empírico-analíticas, e “se rige por el interés humano fundamental por explicar, de manera que las aclaraciones proporcionem la base para el control del medio.” (Grundy, 1991, p. 29). O interesse técnico designa o alcance da razão teórica e utiliza uma linguagem fisicalista, como salienta Coutinho (2002, p. 114).

O interesse prático, por seu lado, aponta para a compreensão do meio de modo a permitir a interacção do indivíduo com o ambiente, afastando-se assim da procura de regras para a sua manipulação. O interesse prático baseia-se na necessidade fundamental da espécie humana de viver no mundo, fazendo parte dele (Grundy, 1991, p. 30). Trata-se de um interesse em levar a cabo a acção correcta num ambiente concreto e está associado às ciências histórico-hermenêuticas, as quais utilizam uma linguagem intencional (Coutinho, 2002) e procuram a compreensão do sentido no seio da intersubjectividade como orientação para a acção (Habermas, 1993, p. 139). O interesse prático é definido por Grundy (1991) como “un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.” (p. 32).

O interesse emancipatório relaciona-se com os outros tipos de interesse, embora as ciências críticas possuam metodologias diferentes. Habermas considera que o saber destas ciências se caracteriza pelo facto de tornar possível a auto-reflexão, que “liberta o sujeito da dependência de poderes hipostasiados” (Habermas, 1993) e comporta a ideia de uma antecipação crítica e não a de uma retrospectiva reflexiva (Coutinho, 2002).

Como explica Coutinho (2002), é o seu carácter prático e o seu carácter teórico “que possui, concomitantemente, aquilo que define a especificidade daquelas ciências críticas, razão pela qual estas ciências visam, por essência e não por aplicação, não só a interpretação da situação, mas também a sua transformação.” (pp. 121-122). As ciências críticas utilizam uma linguagem argumentativa, num interesse emancipatório que designa o alcance da razão teórica e da razão prática, ou seja, o interesse prático do conhecimento, como tal (Coutinho, 2002).

O interesse emancipatório das ciências críticas procura, portanto, a libertação do que impede o homem no seu processo de emancipação. Mas esta emancipação envolve autonomia e responsabilidade e está associada inextricavelmente às ideias de justiça e de igualdade, adverte

Grundy (1991): A natureza interactiva da sociedade leva a que o processo de emancipação não constitua apenas uma questão individual; não podendo assim a liberdade individual separar-se da liberdade dos outros. No quadro desta abordagem, explica Rodrigues (1994),

“os comportamentos e as acções sociais não são tomados como completamente dependentes dos sujeitos e das suas intenções e representações. Os indivíduos estão inseridos socialmente e são objecto de influências e determinações sociais externas [por isso o] significado das situações não é somente subjectivo e tem de ser enquadrado histórica e socialmente...” (pp. 99-100).

Por este motivo, pode dizer-se que nesta perspectiva o conhecimento se elabora a partir de uma crítica do conhecimento subjectivo, a qual, segundo o mesmo autor, exige um distanciamento das posturas e interpretações individuais; em ordem a uma reorganização colectiva do significado das situações sobre as quais os sujeitos se debruçam e nas quais se encontram.

Estes três tipos de interesses têm guiado o conhecimento através de vias metodológicas diferentes e, de acordo com Coutinho (2002), “cada um dos três tipos de ciências referidos tem uma linguagem peculiar e diferenciada que se articula com um diferente tipo de experiência e, consequentemente, uma determinada configuração do real.” (p. 114).

Os interesses constitutivos do conhecimento definidos por Habermas estão evidentemente associados a paradigmas de investigação diferentes. Um paradigma, define Kuhn (1970) “é caracterizado pelas crenças partilhadas por uma comunidade científica acerca da natureza de determinados problemas e teorias usada para estudar uma disciplina ou um campo específico.”

No quadro da distinção comum na literatura entre os paradigmas de investigação experimental (também conhecido por paradigma positivista, quantitativo, empírico-analítico, tecnológico), interpretativo (igualmente conhecido por paradigma humanista, naturalista, etnográfico, hermenêutico, construtivista) e crítico (por vezes denominado paradigma sócio-crítico, emancipador ou ciência crítica) os interesses técnico, prático e crítico do conhecimento inscrevem-se respectivamente nos paradigmas de investigação experimental, interpretativo e crítico.

No que se refere aos paradigmas de educação e partindo da classificação proposta por Bertrand e Valois (1994), associamos o interesse técnico aos paradigmas *racional* e *tecnosistémico*, o interesse prático ao paradigma *humanista* de educação e o interesse emancipatório, crítico, ao paradigma *sócio-interaccional* e ao paradigma *inventivo*, conforme estabelecemos no Quadro 1.

Quadro 1 - *Paradigmas educacionais e interesses do conhecimento.*

Paradigmas educacionais (Bertrand e Valois, 1994)	Paradigmas sócio-culturais (Bertrand e Valois, 1994)	Interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 1993)
Paradigma racional	Paradigma industrial	Interesse técnico
Paradigma tecno-sistémico		
Paradigma humanista	Paradigma existencial	Interesse prático
Paradigma sócio-interaccional	Paradigma da dialéctica social	Interesse emancipatório
Paradigma inventivo	Paradigma simbiosinérgico	

(com base em Bertrand e Valois, 1994, p. 231)

1.2. As teorias curriculares

A aceitação de que os interesses constitutivos do conhecimento de Habermas dão lugar a formas particulares de organização social e a ciências diferentes, permite-nos também olhar o estudo do currículo e dos seus componentes através destas três perspectivas (Fernández Sierra, 1994). As teorias curriculares de Kemmis (1988) enquadram-se neste âmbito, como proposta de categorização das orientações principais do currículo.

Em termos globais, uma teoria curricular, inscreve-se no âmbito de um paradigma educativo e consiste na definição de um quadro teórico onde se coordenam as várias componentes do currículo tendo em vista a constituição de um referencial de orientação. As teorias curriculares constituem portanto expressões de um posicionamento teórico e dão origem a classificações diferentes, as quais ilustram “formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (Pacheco, 2001, p. 33).

Segundo McClutcheon (citado por Pacheco, 2001, p. 31) a teoria curricular corresponde a “um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares.” As teorias curriculares constituem, pois, categorizações ou sínteses das várias concepções de currículo que, como afirma Pacheco (2001) servem para “descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria.” (p. 31).

Das propostas de classificação existentes relativamente às concepções e teorias curriculares (Eisner e Vallance, 1974; McNeil, 1996; Gimeno, 1988, entre outros) destacamos a proposta de Kemmis (1988) que considera a existência de três teorias curriculares: teoria técnica,

teoria prática e teoria crítica. Esta classificação é também assumida por Grundy (1991) e está associada, em ambos os autores, aos interesses constitutivos do conhecimento de Habermas (1993).

A teoria técnica, de raiz positivista, do conhecimento dividido em disciplinas, caracteriza-se “por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista” (Kemmis, 1988, p. 134). Esta teoria assenta numa relação hegemónica da teoria sobre a prática, sendo o currículo visto como um produto ou resultado, numa concepção de racionalidade técnica. Bobbit (1918) e Tyler (1949) são alguns dos autores cujos trabalhos ilustram esta concepção tecnicista. O controlo do ambiente de aprendizagem, a preocupação com a prescrição da prática docente e uma certa obsessão pela eficácia escolar configuram um modelo curricular por objectivos, centrado nos produtos, característico desta concepção curricular (Fernández Sierra, 1994). Em relação ao sistema educativo português, não obstante as alterações introduzidas recentemente no ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001) e secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004), a influência desta teoria mantém-se presente, consubstanciada quer pelas práticas instaladas de utilização do currículo nacional como algo uniforme e a aplicar pela escola, quer por uma separação, ainda existente, entre quem “pensa” o currículo e quem o “põe em prática”.

Afastando-se desta ideologia, a teoria prática, por seu lado, enquadra-se numa concepção do currículo como processo e não como produto. Como refere Pacheco (2001), o currículo “enquanto processo define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes” (p. 39). É um processo em que alunos e professores interagem em ordem a compreender e dar sentido ao seu meio social e natural, no qual os alunos assumem um papel activo e o professor assume a função de mediador, auxiliando o aluno na construção de significados através do processo de ensino e aprendizagem (Fernández Sierra, 1994, p. 298).

A concepção prática do currículo contraria a divisão entre quem elabora o currículo e quem o coloca em prática e coloca no centro da acção do professor a investigação sobre as suas práticas. Esta concepção tem em Schwab (1983) e Stenhouse (1984) os seus precursores mais conhecidos. No caso português e tomando em conta o que referimos anteriormente, a reorganização curricular dos ensinos básico e secundário indicia uma abertura, face ao currículo e ao trabalho dos professores no seu desenvolvimento, que se enquadra nesta perspectiva curricular prática, situando-se conceptualmente próxima também da teoria curricular crítica.

A teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialéctico, uma organização participativa e uma acção emancipatória, de acordo com Kemmis (1988, p. 134). O currículo é visto numa perspectiva emancipadora não sendo “nem o resultado dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados

segundo interesses críticos” (Pacheco, 2001, p. 40). Esta concepção, afastando-se da concepção técnica do currículo, mantém alguma proximidade com a teoria prática. O currículo é aqui entendido como *praxis*, ou seja, “como algo que se construirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión-evaluación estarán íntimamente relacionadas e integradas en el proceso.” (Fernández Sierra, 1994, p. 298). Destacam-se nesta perspectiva do currículo os trabalhos de Apple (1999), Freire (1970), Grundy (1991), Kemmis (1988) e Young (2000).

Sintetizamos as teorias do currículo no Quadro 2, de acordo com o tipo de linguagem e discurso, as relações sociais e tipo de organização e as posturas de acção.

Quadro 2 - *Pontos de vista sobre a teoria do currículo.*

	Técnico	Prático	Crítico
LINGUAGEM E DISCURSO	Científico	Humanístico	Dialéctico
RELAÇÕES SOCIAIS E ORGANIZAÇÃO	Burocráticas	Liberais	Participativas, democráticas, comunitárias
ACÇÃO E PRÁTICAS	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras

Fonte: Kemmis, 1988, p. 134

1.3. Os paradigmas da avaliação

A avaliação, de entre os elementos que configuram o ensino e o currículo, é aquele que mais controvérsia origina (Fernández Sierra, 1994). Por ser um elemento central, a avaliação não só serve de “bússola” aos outros elementos do currículo, como também os condiciona e coloca à prova o seu potencial educativo. Neste sentido, se o enfoque do currículo influencia a forma de ver a avaliação e as suas práticas, é igualmente verdade, como afirma Fernández Sierra (1994) que a forma de conceber a avaliação exerce influência no desenho e no desenvolvimento do currículo. Sem pretendemos estabelecer a correspondência biunívoca entre enfoques curriculares e de avaliação, redutora e arriscada, para que adverte Fernández Sierra (1994), consideramos existir, tal como este autor, princípios da avaliação que são próprios das concepções curriculares referidas anteriormente e estão relacionados com os interesses constitutivos do conhecimento.

Rodrigues (1994, 2002) elaborando em torno de análises realizadas por diferentes autores, identifica três paradigmas da avaliação: o paradigma objectivista, o paradigma

subjectivista e o paradigma crítico, que estão associados, respectivamente, às perspectivas técnica, prática e crítica da avaliação e do currículo.

Paradigma objectivista ou perspectiva técnica da avaliação...

De acordo com Rodrigues (1994), esta postura assume que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, em que os fenómenos se repetem e são independentes da vontade dos sujeitos, das suas opiniões e representações, podendo explicar-se estes comportamentos e fenómenos sociais em termos de causalidade linear (p. 96).

Na perspectiva técnica os objectivos, como já observámos, são o elemento curricular com maior poder e desta forma de entender o currículo resulta uma concepção de avaliação como elemento de controlo que, segundo Fernández Sierra, (1994), se realiza a diversos níveis: dos professores sobre os alunos, da escola sobre professores e alunos, da administração e dos desenhistas de currículo sobre o sistema (p. 300). O currículo é construído à prova de professores, de alunos, de escolas e do contexto em que se aplica e é acompanhado de desenhos de avaliação capazes de controlar esta verticalidade, resultando na elaboração de testes cada vez mais sofisticados em alguns países e noutros casos em avaliações externas objectivas (Fernández Sierra, 1994).

A avaliação pode, por conseguinte, realizar-se por outras pessoas que não o professor, apresentando-se nesta perspectiva a formulação de juízos de valor como algo objectivo e independente de valores. De acordo com Rodrigues (1994), a avaliação “identifica-se aqui inevitavelmente a um processo de *controle [sic]* externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial de avaliação, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (pp. 97.98). As aprendizagens são contempladas como um produto que pode medir-se por comparação a critérios pré-determinados ou a outros produtos obtidos em circunstâncias diferentes, explica Grundy (1991) ao estabelecer a afinidade desta perspectiva de avaliação com o modelo utilizado na indústria para a prova de um produto (p. 61).

Este modo de conceber a avaliação refere-se essencialmente à medição, convertendo-se os professores em medidores das condutas observáveis dos alunos, numa acção eminentemente mecânica, configurada pela imposição de formas de pensar e de fazer rotineiros que, além de subvalorizar o seu papel nos processos educativos, legitimam a sua ausência de participação nos processos de decisão curricular (Fernández Sierra, 1994, pp. 301-302)

Nos modelos de recorte técnico a avaliação, do mesmo modo que o desenho do currículo, encontra-se separada do processo de ensino e aprendizagem (Grundy, 1991; Fernández Sierra, 1994) e além da função de selecção a avaliação cumpre uma função de repressão, de fiscalização e de promoção da reprodução social dominante (Fernández Sierra, 1994, p. 301).

Paradigma subjectivista ou perspectiva hermenêutica da avaliação

Nesta perspectiva é assumida a complexidade e a irreversibilidade das situações que, refere Rodrigues (1994), são “construídas pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito, pelo que apenas compreensíveis em função das suas intenções e do modo como interpretam as situações” (p. 98). O conhecimento é tomado como subjectivo e a teoria tem origem na prática e é por ela validada.

Da mesma forma que do ponto de vista de um interesse prático não existe separação entre quem desenha o currículo e quem o põe em prática, nesta perspectiva a avaliação converte-se também em parte integrante do processo educativo, tomada como uma forma de investigação integrada do currículo, na linha de Stenhouse (1984; 1987). Se o interesse é prático, “la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de experiencia de aprendizaje favorecen el «bien» de los participantes” (Grundy, 1991, p. 111). Um interesse prático exige, portanto, que os participantes sejam os juizes das suas acções, uma vez que aqueles juízos requerem um tipo de conhecimento a que apenas podem aceder aqueles que participam no processo de ensino e aprendizagem (Grundy, 1991).

A avaliação assume uma função de auto-regulação e o indivíduo constitui a fonte do referencial de avaliação, diz Rodrigues (1994), devendo “participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos resultados” (p. 99). A avaliação nesta perspectiva, é deslocada para os alunos e centra-se nos processos, constituindo parte integrante das próprias situações de aprendizagem.

Paradigma crítico da avaliação

No quadro de um interesse emancipatório a avaliação não pode ser tratada como um aspecto separado do processo de construção do currículo e o lugar do controlo dos juízos sobre a qualidade e o significado do trabalho radica também nos participantes no processo de ensino e aprendizagem. Mas existem diferenças relativamente à perspectiva prática. Sobre este aspecto, salienta Grundy (1991):

“El juicio sobre el significado de un acto de aprendizaje y enseñanza tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos. Los grupos que participan en la *praxis* emancipadora dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa” (p. 176).

Habermas (citado por Grundy, 1991), considera que a acção dos grupos na procura de consensos constitui uma forma de construção do seu próprio conhecimento e nesta perspectiva a

avaliação forma parte do rigoroso projecto de atribuição de significados aos fenómenos, levado a cabo pelo grupo. Será através dos processos de auto-reflexão que os grupos realizarão os juízos necessários sobre a medida em que a sua organização é indicativa da sua ilustração e emancipação (Grundy, 1991, pp. 177-178). Esta é uma visão dialéctica da realidade social, a que corresponde, uma pedagogia reflexiva e crítica e neste caso, segundo Rodrigues (1994), na definição do referencial não será privilegiada uma das fontes, externa ou interna, entendidas como pólos de uma relação dialéctica. O referencial de avaliação será, assim, o resultado de “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas duas posições” (Rodrigues, 1994), definindo-se e reconstruindo-se ao longo do processo de avaliação, o qual deve ser desenvolvido de modo participativo e colaborativo por aqueles implicados nas situações educativas avaliadas.

Em síntese, refere Fernández Sierra (1994):

Descubrir, evidenciar y poner al servicio público las contradicciones, las razones subyacentes, los elementos que facilitan la comprensión, los intereses ocultos, de toda práctica e teoría educativa debe ser la pretensión y el compromiso de la evaluación educativa desde el interés práctico y desde el emancipador, o sea, tanto si entendemos el currículum como proceso o si lo entendemos como praxis” (p. 305).

Estabelecemos no Quadro 3 uma correspondência sumária entre os interesses do conhecimento, as teorias curriculares e os paradigmas de avaliação.

Quadro 3 – *Interesses do conhecimento, teorias curriculares e paradigmas de avaliação.*

Interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 1993)	Teorias curriculares (Kemmis, 1988; Grundy, 1991)	Paradigmas e perspectivas da avaliação (Rodrigues, 1994; Fernández Sierra, 1994)
Técnico	Técnica Currículo como produto	Objectivista Avaliação para o controlo
Prático	Prática Currículo como processo	Subjectivista Avaliação para a compreensão
Emancipatório	Crítica Currículo como praxis	Crítico Avaliação para acção

2. Avaliação em educação

O desenvolvimento de qualquer acção humana envolve diversos processos de apreciação e de juízo. Estes processos podem referir-se a um determinado objecto, a um fenómeno, um indivíduo, uma acção, e podem ocorrer antes, durante ou no final da acção. A apreciação realizada pode ser automática, em resultado de uma resposta não consciente a um dado estímulo por inerência de uma experiência, pode ser emergente, decorrente de uma consciência adquirida

com a própria acção ou pode, ainda, ser resultado de uma deliberação prévia. Qualquer um destes tipos de apreciação, seja em relação a objectos, a fenómenos ou a acções, envolve um juízo para o qual são determinantes as características do objecto em apreço, o tipo de conhecimento que o sujeito detém sobre esse objecto e, evidentemente o propósito implícito ou explícito dessa apreciação. Estamos a falar de avaliação, uma acção fundamental do quotidiano humano.

A procura de regulação, de verificação e de controlo das acções, leva o ser humano a uma recolha constante de informação, que analisa e interpreta de modo a formular juízos sobre o meio em que vive, sobre as suas produções, os seus artefactos, os seus sentimentos, as suas acções e mesmo sobre as suas próprias decisões. O acto de avaliar faz parte do nosso quotidiano e é hoje reconhecidamente um processo repleto de valores. Será que existe *uma* avaliação? E de que avaliação falamos em educação?

No presente capítulo, abordaremos esta temática a partir do conceito de avaliação, com referência ao processo e aos objectos da avaliação, seguindo-se uma parte dedicada à tipologia da avaliação. O capítulo termina com uma abordagem à avaliação no desenvolvimento do currículo da escola, abrindo para o tema do desenvolvimento do currículo, assunto sobre o qual versa o capítulo a seguir.

2.1: Conceito e processo de avaliação

Como já observámos, o conceito de avaliação tem sofrido alterações ao longo do tempo que são um resultado por um lado da influência dos vários paradigmas científicos e, por outro, da evolução da avaliação como campo científico.

O significado da avaliação, do quê e como avaliar é algo que tem várias leituras. Para Álvarez Méndez (2001, p. 47) depende do que se entende por conhecimento e por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber. Depende ainda da concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Por outro lado a avaliação assume ainda significados diferentes consoante o público que a interpreta e o seu quadro de referência (p.47).

Gimeno (1997) considera que as diferentes formas de conceber e praticar a avaliação em educação se devem a um conjunto de factores, de que se destacam os seguintes:

- a evolução das funções atribuídas à escola na sociedade e no mercado de trabalho;
- as posições adoptadas acerca da validade do conhecimento que se transmite;
- as concepções acerca dos alunos e acerca da aprendizagem;
- a estruturação e organização do sistema escolar
- o afastamento entre professor e aluno na relação pedagógica, resultante da massificação do ensino;

- a forma de entender a autoridade: (p.338)

Para este autor, “la universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante; más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.” (pp.338-339). As práticas de avaliação de um sistema educativo actual são, pois, uma mistura resultante da influência deste conjunto de factores, das práticas tradicionais e das diferentes concepções e missões atribuídas à avaliação. Hoje, afirma Gimeno (1997), valorizamos a avaliação numa “perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologias o técnicas” (p.339), tendo em vista um melhor conhecimento da realidade e do progresso dos alunos; no entanto, na prática da sala de aula a avaliação revela a sua ligação a outras práticas e a outros ideais anteriores (ibidem).

As várias definições de avaliação podem ser agrupadas de acordo com o seu conteúdo, de acordo com Lukas e Santiago (2004, pp. 79-84). O que propomos em seguida, constitui uma adaptação da classificação destes autores, agora em quatro categorias:

- (a) Definições que se referem aos resultados dos alunos após um processo de instrução:

relacionadas com as ideias de avaliação como medida e como descrição e com a perspectiva técnica da avaliação e do currículo. Nesta perspectiva avaliar é:

“Um processo para determinar em que medida os objectivos educativos foram alcançados” (Tyler, 1949);

Uma “reunião sistemática de evidências a fim de determinar se na realidade se produzem certas mudanças nos alunos e estabelecer o grau de mudança em cada estudante” (Bloom *et al*, 1975);

Um “processo-sistemático de recompilar, analisar e interpretar informação para determinar o grau em que os alunos atingiram os objectivos de instrução” (Gronlund, 1985).

- (b) Definições que fazem referência à determinação do mérito ou do valor, associadas à

ideia da avaliação como juízo do valor, ampliando a noção de avaliação para além dos resultados dos alunos e relacionadas com uma perspectiva prática da avaliação e do currículo. Avaliar é, segundo este ponto de vista:

O “processo pelo qual se determina o mérito ou o valor de alguma coisa” (Scriven, 1967);

Um “processo sistemático planificado, dirigido e realizado com o fim de ajudar um grupo de clientes a julgar e/ou aperfeiçoar o valor e/ou mérito de um objecto” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987);

“Um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade (Hadgi, 1994);

“O acto de recompilar informação sistemática a respeito da natureza e da qualidade dos objectos educativos, da qual resulta uma descrição completa e um

conjunto de juízos de valor referentes aos diversos aspectos da sua qualidade” (Nevo, 1997);

Um “processo de recolha de informação orientado para a emissão de juízos de mérito ou de valor a respeito de um sujeito, objecto ou intervenção com relevância educativa” (Mateo, 2000).

(c) Definições que se baseiam na informação para a tomada de decisões - associadas também à ideia da avaliação como juízo do valor e a uma visão prática da avaliação e do currículo, orientada para a melhoria da prática e em que avaliar é:

Um “processo de recompilação e utilização da informação para tomar decisões” (Cronbach, 1963);

O “Processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987);

Uma “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002; Tenbrink, 1999);

(d) Definições que sintetizam os vários aspectos – Recolhem aspectos das várias perspectivas anteriores, de uma forma ecléctica, com ligações às diversas concepções de avaliação e de currículo. Avaliar significa:

A “valoração, a partir de critérios e referências pré-especificadas, da informação tecnicamente desenhada e sistematicamente recolhida e organizada, sobre quantos factores relevantes integram os processos educativos para facilitar a tomada de decisões de melhoria” (Perez Juste, 2000, 2006);

Uma “Recolha de informação rigorosa e sistemática para obter dados válidos e fiáveis acerca de uma situação com o objectivo de formar e emitir um juízo de valor com respeito a ela. Estas valorações permitirão tomar as decisões consequentes em ordem a corrigir ou melhorar a situação avaliada” (Casanova, 1999).

Elaborando em torno da sua categorização Lukas e Santiago (2004) propõem a seguinte definição, que constitui uma síntese das várias definições de avaliação existentes:

“Entendemos por evaluación el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podrá ser cuantitativa o cualitativa – de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida - para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto.” (Lukas e Santiago, 2004, p. 45)

Este trabalho inscreve-se no âmbito da avaliação em educação e a escolha de uma definição de avaliação de orientação para o estudo implica uma referência prévia ao que entendemos por educação. Baseamo-nos para esse efeito em Garcia Hoz (1960), cuja definição de educação é fundamental para uma contextualização daquela que consideramos ser a principal finalidade da avaliação.

Para García Hoz (1960), “a educação é um aperfeiçoamento intencional dos potenciais especificamente humanos” (p. 23). Esta definição encerra três ideias que importa mobilizar e destacar para o âmbito da educação formal e da avaliação educativa: em primeiro lugar, a ideia de que a educação é algo intencional é reveladora de que deve existir um interesse ou metas definidas e exige traçar um caminho (currículo); em segundo lugar, a ideia de que a educação se refere aos potenciais especificamente humanos remete-nos por um lado para as características específicas de cada indivíduo (aluno) e por outro lado para o indivíduo como ser social, que aprende de e com os outros numa dada situação (contexto); em terceiro lugar, o facto de a educação ser aqui considerada um aperfeiçoamento coloca-nos perante o imperativo da melhoria, estabelecendo uma relação positiva entre a aprendizagem do indivíduo e o seu aperfeiçoamento, aprendizagem que deve ser ampliada para além do próprio aluno do nosso ponto de vista, englobando igualmente os responsáveis pelo processo de instrução (os professores) e claro as famílias.

Este quadro permite-nos justificar a concepção de avaliação que seguimos. Na esteira da afirmação de García Hoz, também a avaliação deve ser intencional, devendo existir um motivo para avaliar, que informe quais as informações a recolher, para quê, quando, com quê e por quem, sem exclusão de formas de avaliação informal; também a avaliação deve respeitar, consoante aquilo a que se destina, o aluno e o seu progresso, o programa avaliado, a escola, os professores, adequando os modos de avaliar, de tratar e usar a informação recolhida ao objecto avaliado; finalmente, a ideia de que a avaliação deve servir para aperfeiçoar, de que a sua utilização deve servir o objecto avaliado promovendo uma *aprendizagem-de-dentro*, o que nos remete para a necessidade de a avaliação constituir parte integrante do processo que se avalia; seja o processo de ensino e aprendizagem ao tratar-se da avaliação das aprendizagens dos alunos, ou o próprio projecto ou programa, quando nos referimos à avaliação de programas.

Esta é uma ideia fundamental que orienta a nossa concepção de avaliação educativa, aqui focalizada nos processos de desenvolvimento e avaliação do currículo ao nível da escola. Ideia que se inscreve-se na perspectiva de *educação integral* de Perez Juste (2006):

“La educación integral abarca el perfeccionamiento y la mejora de todas las dimensiones específicamente humanas para que las nuevas generaciones puedan abordar, con razonables posibilidades de éxito, los desafíos con que deberán enfrentarse, tanto en el ámbito de lo personal como de lo social, en las relaciones humanas familiares, amistales o cívicas, en el ocio y en la profesión...” (p. 22)

Um processo educativo concebido deste modo deve ser duradouro no tempo, requerendo uma acção rigorosa, planeada e sistemática; para o que concorrem acções educativas de natureza diversa, desde o conhecimento dos alunos e do contexto, em termos de diagnóstico ou de

avaliação inicial, à constatação dos resultados da intervenção dos docentes e consequentes decisões de melhoria, passando pela programação, pela selecção dos meios e recursos, das estratégias de ensino e dos modos e usos da avaliação. (Perez Juste, 2006, p. 22).

O salto qualitativo da avaliação acontece quando se abandona uma posição tradicional de controlo e se lhe atribui uma função de melhoria ou de aperfeiçoamento (Perez Juste, 2006, p. 24). Esta função, está directamente associada ao conceito de avaliação formativa de Scriven (1967) e representa, segundo Perez Juste (2006) uma ampliação em termos dos objectos avaliados, incorporando não apenas o ensino e as aprendizagens, mas também o conjunto de elementos que contribuem para a aprendizagem; uma ampliação dos sujeitos avaliadores, num entendimento de que podem participar todos aqueles que possuam informação relevante e adequada para promover a melhoria; uma ampliação dos momentos, não se limitando aos momentos finais e estendendo-se aos processos que podem também estes ser alvo de aperfeiçoamento e; uma continuidade face à descontinuidade, assumindo a ideia de que os processos educativos são contínuos e a avaliação deve realizar-se em paralelo (pp. 24-25).

Estas noções associadas à função de aperfeiçoamento da avaliação levam, segundo Perez Juste (2006), a uma necessidade de revisão do conceito de avaliação educativa, a qual deve ser integral, integrada e integradora:

- *Avaliação integral* - defende que a avaliação deve ser integral pois, na medida em que uma educação de qualidade procura promover a educação integral dos indivíduos, não pode centrar-se unicamente em alguns dos domínios do seu desenvolvimento, ignorando ou subvalorizando outros. Por outro lado, e uma vez que a avaliação deve ser entendida como forma de melhorar o indivíduo, a autoavaliação deve ser utilizada como forma de promoção da metacognição e da consciência das próprias capacidades e limitações dos indivíduos (Perez Juste, 2006, pp.28-29).
- *Avaliação integrada* - o carácter formativo atribuído à avaliação torna-a uma actividade em perfeita sintonia com a actividade educativa, convertendo a avaliação, de acordo com Perez Juste (2006), em mais um meio a acrescentar aos outros utilizados no desenvolvimento de um programa educativo e na persecução dos seus objectivos. (p. 30)
- *Avaliação integradora* - a avaliação ao ser integral e integrada converte-se numa realidade que joga um papel activo, quer nas actuações dos professores e dos alunos, quer na definição do verdadeiro currículo da instituição educativa. Em relação a esta qualidade da avaliação, Perez Juste (2006) salienta:

“La evaluación así entendida dinamiza las actuaciones de profesores e alumnos, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica, fomenta la innovación y estimula el deseo de mejora continua, base de cualquier actuación pedagógica de calidad.

De hecho, la evaluación viene a decidir el verdadero currículo de la institución educativa, tanto en relación con lo que se enseña y se aprende como en lo relativo a la perspectiva o enfoque – objetivos – de tales enseñanza y aprendizaje. Los profesores hacen saber a sus alumnos, incluso sin proponérselo de modo expreso, lo que consideran más importante, y hacia esa dirección se encaminan decididamente los esfuerzos y el trabajo de su alumnado.” (p. 30).”

As definições de avaliação que apresentámos antes manifestam alguns pontos em comum a partir dos quais procuramos criar uma definição própria. Do que atrás foi referido seleccionamos os seguintes aspectos sobre o conceito de avaliação:

- A avaliação é um processo sistemático;
- Envolve uma recolha de informação;
- Deve responder a determinadas exigências – rigorosa, útil, credível, fiável e válida;
- Envolve a formulação de juízos de valor;
- Baseia-se num determinado referencial;
- Facilita a tomada de decisões;
- Promove a melhoria do objecto avaliado.

É portanto no quadro da encruzilhada de expressões (*carrefour sémantique*) que Maccario (1982, p. 24) associa ao conceito de avaliação e numa procura de esclarecimento a partir da diversidade de entendimentos que o termo pode assumir em educação, que emerge o nosso conceito de avaliação:

“Avaliar é um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objecto avaliado.”

Colocamos aqui a tónica, em primeiro lugar, nos processos sistemáticos de recolha de informação que devem obedecer a critérios de rigor, de utilidade de fiabilidade e de validade; em segundo lugar, na necessidade de a formulação do juízo de valor se realizar a partir de um referencial, que pode estar definido previamente ou ser um referencial em construção, por exemplo no caso da avaliação de programas e; por último, na utilização da avaliação com um fim explícito de facilitar as decisões sobre como melhorar o objecto avaliado, acentuando-se aqui o carácter eminentemente formativo e formador da avaliação, sobre o qual nos debruçaremos no ponto 2.3.

O termo avaliação a que nos referimos engloba os termos *evaluation* e *assessment*, cuja distinção é comum na literatura anglo-saxónica sobre avaliação. Estes termos são associados por

Ángulo Rasco (1994), respectivamente, a “una acepción amplia [da avaliação] que correspondería al proceso por el cual conocemos y valoramos la calidad del servicio y el papel de los distintos componentes en el mismo y [...] a uma] acepción estrecha (o reducida) que señalaría al proceso o procedimiento por el que averiguamos su ‘calidad’ únicamente a través de la ‘repercusión’ de dicho servicio en individuos o grupos de individuos receptores del mismo” (p. 285).

O termo *assessment* é usualmente referido à avaliação dos alunos, enquanto que o termo *evaluation* é utilizado numa concepção mais ampla, nomeadamente em referência aos processos de ensino e aprendizagem, à avaliação de programas, de currículo, de estabelecimentos de ensino. Em relação a esta distinção existe, todavia, um erro comum e que importa destacar para o âmbito deste estudo. Ángulo Rasco (1994) adverte para a utilização incorrecta destes termos como sinónimos, o que leva com frequência a situações em que são formulados juízos sobre um currículo ou uma inovação educativa apenas a partir dos resultados das aprendizagens dos alunos (pp. 286-287). Na realidade, a adopção de uma concepção estrita da avaliação “reduce los parámetros de nuestro juicio al omitir, o dar por descontado, la calidad del servicio ofertado y del contexto de actuación” (Ángulo Rasco, 1994, pp. 287-288). Esta aceção serve portanto a avaliação das aprendizagens dos alunos e supõe de forma quase exclusiva a recolha de informação acerca do seu trabalho na sala de aula.

Noutra perspectiva, mais ampla, a avaliação dos alunos seria enquadrada no âmbito da qualidade das experiências planificadas pelo docente, dos materiais utilizados e da a qualidade do ensino prestado. Reiterada a importância respectiva das aprendizagens dos alunos, emerge a necessidade de considerar os respectivos resultados num quadro mais amplo, das condições que os tornam possíveis, ampliando o conceito e colocando claramente a intervenção do professor e o contexto de aprendizagem como factores determinantes. E esta é uma questão de extrema importância para a compreensão do papel da avaliação no desenvolvimento do currículo pela escola.

O processo de avaliação

O desenvolvimento de um processo avaliativo envolve um questionamento prévio, em ordem a definir as acções a desenvolver. Estas acções são condicionadas pelos vários factores da avaliação, os quais configuram um conjunto de questões fundamentais relativas ao acto de avaliar (Januário, 1988). Estas questões referem-se a *quem* avalia (os agentes da avaliação), *o que* se avalia (professor, aluno, currículo ou programa, sistema educativo), *para que* se avalia (as funções a atribuir à avaliação, diagnóstica, sumativa, formativa, formadora), *como* se avalia (as

formas de obtenção de dados), *quando* se avalia (forma de inserção da avaliação no processo, inicial, processual, final) e *porque* se avalia (a razão pela qual se realiza a avaliação, certificação, balanço, diagnóstico, ajustamento).

O processo de avaliação desenvolve-se normalmente num conjunto de passos que diferem consoante as perspectivas de avaliação adoptadas e objecto de avaliação. Para Nevo (1997), são os seguintes os estádios que envolve em geral um processo sistemático de avaliação:

- (a) Compreender o problema objecto de avaliação;
- (b) Planificar a avaliação;
- (c) Recolher os dados;
- (d) Analisar os dados;
- (e) Informar sobre os resultados;
- (f) Proporcionar recomendações.

Para que a avaliação possa ser útil, salienta Nevo (1997), estes processos não devem constituir acções isoladas, devendo ser cíclicos (p. 38) e estar integrados no programa.

Em relação ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, as etapas estabelecidas por Nevo (1997) podem rever-se na proposta de Mateo (2000), ainda que referida especificamente à avaliação das aprendizagens dos alunos. Segundo este autor, um processo de avaliação das aprendizagens envolve as oito etapas seguintes:

1. Estabelecimento dos objectivos da avaliação;
2. Definição das tarefas a realizar pelos alunos;
3. Fixação dos critérios de realização das tarefas;
4. Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho;
5. Recolha de amostras das execuções dos alunos;
6. Valoração das execuções dos alunos;
7. Retroalimentação adequada do aluno;
8. Tomada de decisões.

Os objectos da avaliação em educação

Os alunos e os professores foram, segundo Nevo (1997) os tradicionais objectos da avaliação. Este autor refere que quase tudo pode ser objecto de avaliação e que esta não deve limitar-se portanto aos seus objectos tradicionais (p. 23). Constituem objectos da avaliação em educação, os programas (ou projectos), o currículo, as escolas, o pessoal (incluídos professores, equipas directivas e pessoal de apoio) e os alunos (Lúkas e Santiago, 2004; Nevo, 1997).

2.2. Tipologia da avaliação

O peso social da avaliação é um factor do qual resultam várias consequências para o processo de aprendizagem. Os professores ensinam os alunos para superar as avaliações, as famílias preocupam-se com as aprendizagens dos seus filhos quando não progridem; enfim, o que assume um valor real no ensino é aquilo que é na verdade avaliado.

Na actualidade e apesar da evolução do campo científico da avaliação, persistem influências das várias concepções de avaliação no sistema educativo, sendo manifesta uma certa divergência, como salienta Casanova (1999), entre os conceitos de avaliação utilizados a nível teórico e a prática real nas salas de aula. Para esta autora a solução deste problema passa pela integração de um modelo de avaliação de raiz qualitativa aos processos de ensino, que forneça dados enriquecedores sobre o desenvolvimento dos alunos e que “constitua mais um elemento curricular e ajude a melhorar todo o tipo de aprendizagens” (Casanova, 1999, p. 59), dos alunos e dos professores em relação à sua prática de ensino. Para isso é necessária uma alteração de mentalidades e mudanças nas práticas da sala de aula, a que estão associadas outras modificações, da ordem da estrutura e da organização do sistema educativo.

Na linha da ideia de educação a que já nos referimos, como algo positivo que envolve o aperfeiçoamento do indivíduo, Casanova (1999) defende que o ensino deve servir para alcançar uma formação plena e integral do aluno. Se a avaliação se integra neste processo, o que defendemos na perspectiva integrada e integradora de Perez Juste (2006), a sua função formativa é, de entre as várias funções que pode assumir, a que se inscreve nesta ideia de ensino e de educação, assumindo como refere Stufflebeam (1987) que “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar...” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, p. 175).

A avaliação formativa é uma das modalidades de avaliação, associada a uma das três funções da avaliação definidas por Cardinet (1983, citado por Pinto, 2004):

- Regulação dos processos de aprendizagem – avaliação formativa
- Certificação ou validação de competências – avaliação sumativa
- Selecção ou orientação da evolução futura do aluno – avaliação de diagnóstico e prognóstico.

Existem no entanto outros tipos de avaliação a considerar, que são organizados de diversas formas, consoante os autores. Apresentamos em seguida uma tipologia da avaliação sustentada nos trabalhos de Casanova (1999) e Alves (2002).

Os tipos, formas, ou modalidades de avaliação podem ser organizados, conforme ilustra o Quadro 4, de acordo com a sua função, com o momento de aplicação, o referencial utilizado e de acordo com os agentes do processo de avaliação.

Quadro 4 - Tipologia da avaliação.

Função	Diagnóstica	
	Formativa	
	Sumativa	
Momento de aplicação	Inicial	
	Processual	
	Final	
Referencial	Nomotética	Normativa
		Criterial
	Ideográfica	
Agentes	Auto-avaliação	
	Co-avaliação	
	Hetero-avaliação	

(Adaptado de Casanova, 1999)

A avaliação segundo a sua função

São diversificadas as funções atribuídas à avaliação. Referir-nos-emos às três funções mais destacadas: a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa, associadas respectivamente aos principais objectivos da avaliação distinguidos por Hadgi (1994): orientar, certificar e regular.

Quando o objectivo é orientar, a avaliação assume uma função de diagnóstico, debruçando-se, no caso da avaliação das aprendizagens, “sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições” (Hadgi, 1994, p. 62), ou, no caso de uma análise de uma situação associada ao desenvolvimento de um projecto, sobre “os pontos fortes da situação, os seus aspectos positivos, ao lado das suas disfunções, das suas carências e das suas insuficiências” (Boutinet, 1996, p. 260).

Se o objectivo é certificar, a avaliação é sumativa, serve para fazer “um ponto de situação sobre os conhecimentos adquiridos [centrando-se em] comportamentos globais socialmente significativos” (Hadgi, 1994, p. 62), após um ou mais ciclos de aprendizagem. No caso de um programa ou projecto, a avaliação sumativa pode servir para determinar em que medida foram atingidas as metas previamente determinadas.

Por outro lado, quando o objectivo é regular, a avaliação assume uma função formativa, procurando servir de guia constante para o processo de aprendizagem, integrando-se no próprio processo de ensino. Estão-lhe associadas, segundo (Hadgi, 1994), diversas funções anexas:

- Segurança: servir para consolidar a confiança do aprendente em si próprio;
- Assistência: fornecer pontos de apoio para a progressão dos alunos;
- Feedback: dar informação útil e oportuna sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;
- Diálogo: alimentar um diálogo verdadeiro entre professor e aluno, fundamentado em dados precisos (p. 64).

Num programa ou projecto, a avaliação formativa permite regular o seu processo de desenvolvimento, informando as acções de reajustamento ou de reorientação, com o objectivo de melhorar o programa ou projecto em função da sua própria evolução e das alterações relevantes do seu contexto de acção.

Descrevemos em seguida de modo mais aprofundado as três funções da avaliação. Na literatura a avaliação formativa é apresentada frequentemente entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa, porventura pelo carácter final regularmente atribuído a esta e pelo carácter processual associado à avaliação formativa. Abordaremos no entanto a função formativa da avaliação por último, pelo seu carácter processual e por ser aquela cujo desenvolvimento assume maior importância no quadro do presente trabalho.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem (Noizet e Caverni, 1985, p.15); é aquela “que pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1989, p.79). A avaliação diagnóstica pode ter lugar em qualquer momento ou período do ensino, desde que se iniciem novas unidades didácticas ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos. Para o efeito são utilizados normalmente testes de diagnóstico, limitados a um número reduzido de objectivos ou temas (idem, p.83). Este tipo de avaliação é utilizado sempre que se coloca um problema de orientação como refere Hadgi (1994), mas pode igualmente ser considerada de prognóstica em alguns casos, como defendem Noizet e Caverni (1985), na medida em que “procurar determinar, num dado momento as capacidades que possui um aluno para enfrentar um certo tipo de estudos, é implicitamente fazer o propósito de que esses estudos indicam a direcção em que ele poderá manifestar o máximo êxito” (p.15).

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa), como já referimos. O final refere-se aqui, salienta Ribeiro (1989, p.89), a um todo de matéria e não a um período temporal. Esta função da avaliação é apropriada para “la valoración de productos o procesos que se consideran terminados [de modo a] determinar el valor de esse producto final [e] decidir si el resultado es positivo o negativo.” (Casanova, 1999, p.69). Com a

avaliação sumativa não se pretende uma melhoria imediata, mas valorar em definitivo, num dado momento, final, quando é necessário tomar uma decisão em algum sentido.

Este tipo de avaliação apresenta vantagens que são destacadas por Ribeiro (1989): (i) permite aferir resultados de aprendizagem, (ii) permite introduzir correcções no processo de ensino e, (iii) o uso de testes sumativos presta-se à classificação (pp. 90-91). Note-se que o teste sumativo revela uma estrutura diferente do teste formativo e do teste de diagnóstico, nomeadamente por incidir numa área de matéria de grande dimensão.

Para Alves (2002) o objectivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objectivos terminais ou intermédios foram atingidos, podendo revestir duas formas: uma avaliação no fim do período de ensino ou uma avaliação pontual, visando validar um conjunto de aquisições definidas pelo professor (p. 140). Como defende Gimeno (1997) “Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que há ocorrido, mirando desde el final de un proceso. Su preocupación es poder decir cuanto há aprendido o progresado el alumno” (p. 373). Esta forma de avaliação, por outro lado e também no que se refere à aprendizagem, capta apenas parcelas de um contínuo e portanto não é adequada para a avaliação de processos. Sobre isto, aduz Casanova (1999), como a aprendizagem não é uma acumulação simples de hábitos e capacidades, mas a construção autoalimentada de uma inteligência crítica e criadora, a avaliação sumativa apenas serviria para captar “la fragmentación artificial y nefasta de un continuo; es como querer evaluar la calidad de las aguas de una corriente deteniendo el río cada cien metros.” (p. 70). Enquadra-se nesta perspectiva a concepção de avaliação da aprendizagem - *assessment of learning* – proposta por Earl (2003), como forma predominante de avaliação utilizada nas escolas. A avaliação sumativa utiliza normalmente os testes sumativos como instrumento privilegiado e tem por efeito, em síntese, situar os alunos entre si, classificá-los. Esta avaliação é diferenciadora, enquanto a avaliação formativa procura homogeneizar (Noizet e Caverni, 1985, p.16).

Avaliação formativa

A avaliação com função formativa utiliza-se na valoração de processos, de modo a permitir “ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino.” (Allal, 1986, p.176).

Como referimos anteriormente o termo *avaliação formativa* foi introduzido em 1967 por Scriven, tendo sido aplicado à avaliação das aprendizagens posteriormente em 1971 por Bloom, que associa a avaliação formativa aos “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos

alunos” (Allal, 1986, p.176). Bloom considerava a avaliação formativa uma componente essencial para as estratégias de individualização do ensino, no quadro da pedagogia da mestria. Popham (2002), numa perspectiva próxima a Bloom (1971); coloca também o enfoque no papel do professor e da sua acção pedagógica. Segundo aquele autor, a avaliação formativa “refers to the appraisal of the teacher’s instructional program for purposes of improving that program” (p.322).

Linda Allal (1986) clarifica o conceito relativamente a Bloom e reforça a ênfase na função de regulação da avaliação formativa. Para esta autora as modalidades de avaliação adoptadas por um sistema de formação têm sempre uma função reguladora, tendo em vista “assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (p.176). Esta função de regulação, no dizer de Allal, não se aplica somente à avaliação formativa, mas também à avaliação sumativa, sendo que relativamente à primeira a preocupação é a de “adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (1986, p, 177), e relativamente à segunda a preocupação é a de “assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências pré-estabelecidas do sistema de formação” (ibidem).

Para Noizet e Caverni (1985), a influência da avaliação formativa faz-se sentir, em concomitância, no professor e no aluno. Dizem estes autores que o objectivo da avaliação formativa “é pois obter uma dupla retroacção, retroacção sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que encontra, retroacção sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o programa pedagógico e quais são os obstáculos com que esbarra” (p.16). Neste sentido, podemos afirmar que o propósito fundamental da avaliação formativa é o de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia. Este efeito produz-se, na linha de pensamento de Noizet e Caverni (1985), e segundo Casanova (1999) através de uma acção reguladora entre o processo de ensino e aprendizagem, “de manera a que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por los cuales tiene sentido” (p.72).

O ajuste de processos referido, para ser levado a cabo, exige que a avaliação formativa seja contínua, de modo a possibilitar uma reflexão constante sobre o trabalho do professor e do aluno, numa procura constante de melhoria: dos processos e dos resultados, do ensino e das aprendizagens. Allal (1986) propõe uma sequência de etapas, ditas fundamentais, no desenvolvimento da avaliação formativa:

- “1. recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.” (p. 178).

A aplicação de uma acção avaliativa de carácter formativo implica ainda, segundo o “modelo” de Allal, a definição de um quadro conceptual, teórico, “que tenha em conta os múltiplos aspectos (cognitivo, afectivo, social) da aprendizagem e das interacções no interior de um sistema de formação”. (idem, p.179). O tipo de instrumentos a utilizar será então uma consequência da perspectiva adoptada. Se optarmos, segundo Allal (1986), por uma concepção de avaliação formativa numa perspectiva behaviorista, serão privilegiados “instrumentos de controlo escrito (testes, exercícios) constituídos por itens de resposta «fechada» (item lacunar, item de escolha múltipla, etc.) e as grelhas de observação que permitam um registo muito preciso do comportamento do aluno.” (p.p.180-181). Esta concepção está ligada à pedagogia por objectivos e à pedagogia da mestria, em que o objectivo terminal é decomposto em objectivos intermédios, sendo a progressão do aluno, segundo Alves (2002) “ritmada por uma série de «microobjectivos» [sic] hierarquizados cujo fim é delimitar as aprendizagens” (p. 144). As informações recolhidas incidem sobre os resultados da aprendizagem do aluno e a sua interpretação realiza-se sobre uma perspectiva criterial, comparando o desempenho observado no aluno com critérios de desempenho pré-estabelecidos, de modo a identificar quais os factores que originam os desempenhos insuficientes (Allal, 1986, pp. 180-181). Uma consequente manipulação das variáveis da tarefa, com a introdução de actividades de recapitulação ou de remediação constituem, nesta perspectiva, a forma de modificação da resposta do aluno (Allal, 1986; Alves, 2002).

Se, por outro lado a nossa opção se situar numa perspectiva cognitivista da avaliação formativa, serão privilegiadas as representações do aluno e as estratégias que utiliza, centrando-se o interesse nos processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta, entre o problema e a solução. A recolha de dados incide aqui no próprio processo de aprendizagem, numa procura de compreensão do funcionamento cognitivo do aluno em presença de uma determinada tarefa (Allal, 1986, p. 183). O erro adquire nesta perspectiva uma importância particular, pela natureza reveladora acerca das representações e dificuldades do aluno, assumindo de acordo com Alves (2002), “um verdadeiro estatuto didáctico” (p. 145). A interpretação dos dados recai sobre a natureza da estratégia adoptada ou do processo seguido e sobre o tipo de erros encontrado, baseando-se o professor para esse efeito “em intuições ou hipóteses formuladas a partir da sua

experiência pedagógica” (Allal, 1986; p. 185). A modificação da tarefa ou da situação de aprendizagem proposta ao aluno, constitui a forma de adaptar as actividades pedagógicas, devendo procurar-se nesta perspectiva, diz Alves (2002) “criar um equilíbrio entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa” (p. 146).

Nesta concepção da avaliação formativa são utilizadas várias técnicas de recolha de dados sobre os processos de aprendizagem, como a entrevista, a observação do comportamento do aluno, a observação de um grupo de alunos, e instrumentos como as listas de verificação, os relatórios, a par com “instrumentos do tipo teste, exercício, ficha de trabalho, etc., concebidos de modo a pôr em evidência os caminhos seguidos pelo aluno quando efectua uma tarefa.” (Allal, 1986, pp.183-184). Inscreve-se nesta função da avaliação o conceito de avaliação *para a* aprendizagem de Earl (2003) – *assessment for learning* – como alternativa à perspectiva tradicional da avaliação. Para esta autora, a avaliação formativa depende da capacidade de diagnóstico dos professores, sendo determinante para a colocação dos “andaimes” – *scaffolding* – que possibilitem uma aprendizagem continuada pelos alunos.

A avaliação formativa quando integrada no processo de aprendizagem; reveste a forma de regulação e é acompanhada de acções de remediação que, para Alves (2002, p. 149) têm um objectivo de “ajustar o tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico”. Pode assumir um carácter contínuo, como regulação interactiva, ou um carácter pontual ou formal; como regulação retrospectiva (Allal, 1986, p. 191). Na avaliação formativa contínua, assumem particular destaque as interacções professor-alunos e a sua finalidade consiste em “oferecer uma «orientação» individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem” (ibidem), normalmente através de retroacções verbais ou não verbais. No caso da avaliação formativa pontual, as dificuldades encontradas pelo aluno não são detectadas durante a aprendizagem; as actividades de ensino são divididas em etapas e a avaliação formativa intervém de modo pontual, aplicada à totalidade da turma, através de um teste escrito ou prova de desempenho, como modo de verificação do desempenho do aluno relativamente aos objectivos pedagógicos (Allal, 1986, p. 189). A regulação é diferenciada no tempo, sendo retroactiva na medida em que no desenvolvimento das acções de remediação existe um retorno aos objectivos não atingidos.

Para uma mais completa definição do quadro conceptual da avaliação formativa concorrem outros conceitos que importa referenciar, designadamente o conceito de auto-avaliação pelo papel que assume no domínio do próprio processo de aprendizagem pelo aluno e a que nos referimos adiante, e outro que lhe está directamente associado: o de avaliação formadora que, de acordo com Abrecht (1994, citado por Leite e Fernandes, 2002, p.65) se centra

essencialmente na regulação efectuada pelo aluno e se distingue da avaliação formativa, cuja regulação para este autor se relaciona mais com as estratégias do professor.

A avaliação formadora

A definição de avaliação formadora deve-se a Scallon (1988, citado por Alves, 2002) e visa reposicionar os papéis do professor e do aluno no quadro da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação. A avaliação formadora está relacionada com a avaliação formativa mas centra-se no aluno e na auto-avaliação, entendida como um procedimento inerente ao processo de aprendizagem. A participação do aluno na regulação das suas próprias actividades é para Nunziatti (1990, citada por Alves, 2002) um requisito para a construção de “um bom sistema de pilotagem durante o desenvolvimento de todas as fases da acção” (p. 152). Esta ideia baseia-se nas influências dos trabalhos de Vygótsky e da psicologia soviética, a partir dos quais segundo Alves (2002) foram definidas cinco fases não consecutivas de qualquer acção complexa, que constituem um conjunto de factores a ter em conta na promoção de uma avaliação formadora:

- (a) A noção (mais aproximada possível) do fim a atingir, que permite ao aluno compreender o que se espera dele e porquê;
- (b) A noção do que deverá ser efectuada para atingir o objectivo da tarefa;
- (c) A planificação que traduza a formulação da resposta aos procedimentos possíveis;
- (d) Ter a consciência que a execução é uma realização da estratégia projectada;
- (e) A avaliação ou o controlo enquanto elementos inerentes à própria acção (p. 152).

Na realização de uma tarefa, um aluno realiza um determinado número de balanços intermédios que servem de regulação para o seu trabalho e por isso o problema de integrar ou não a auto-avaliação nas estratégias de aprendizagem não se coloca, sendo na realidade um processo inerente (Nunziatti, 1990, citada por Alves, 2002).

A avaliação formadora sustenta-se em dois postulados essenciais: “a apropriação, pelos alunos, dos utensílios de avaliação dos professores e o domínio, consciente pelo aluno, das operações de antecipação e de planificação” (Nunziatti, 1990, citada por Alves, 2002, p. 153). A metacognição assume aqui um papel preponderante, como tomada de consciência do indivíduo acerca do seu modo de aprender, cabendo ao professor “induzir o aluno a um retrocesso reflectido sobre as suas estratégias, afim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso” (Alves, p. 153). Os critérios de avaliação devem ser explicitados de forma a serem assimilados pelo aluno e preferencialmente devem ser construídos com os alunos, de modo a

potenciar a auto-avaliação. Para este efeito são distinguidos dois tipos de critérios; segundo Nunziatti (1990, citada por Alves, 2002): i) os critérios de realização, que dizem respeito aos actos concretos solicitados ao aluno, ao que devem fazer para concretizar um conjunto de tarefas, sendo normalmente de natureza qualitativa e, ii) os critérios de êxito, os quais se referem ao resultado das operações e fixam o limite do aceitável, podendo ser dados de tipo quantitativo.

A avaliação formadora aproxima-se do conceito de avaliação formativa alternativa a que se refere Fernandes (2005), mas destaca o papel da auto-avaliação como componente essencial das aprendizagens; transformando-se em uma avaliação *como* aprendizagem – *assessment as learning* – na classificação proposta por Earl (2003). O desenvolvimento desta capacidade no aluno “pressupõe um trabalho constante de pensar à distância na acção” (Alves, 2002), de pensar adiante e supõe que o aluno seja capaz de: a) identificar em simultâneo os seus erros e as suas respostas positivas, para o que concorre a importância dos critérios de êxito; b) formular claramente as estratégias que conduzem ao êxito, com uma definição dos critérios de realização da acção eficaz e c) manipular os critérios de avaliação nas diferentes etapas de avaliação, do diagnóstico à certificação (p. 155).

Para a avaliação formativa cumprir devidamente a sua função, a de produzir melhorias no processo avaliado, sejam as aprendizagens dos alunos, o desempenho docente ou um programa, deve orientar-se para um modelo qualitativo, como explica Casanova (1999),

“debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo que permita describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso. Si no informa de manera comprensible para todos, es imposible que facilite la mejora de los afectados, porque no conocerán: que deben superarse, que están haciendo bien, qual es el camino adecuado para seguir, etc.” (p. 112).

Esta posição não representa no entanto uma rejeição da avaliação com carácter quantitativo. A utilização de uma avaliação qualitativa ou de uma avaliação quantitativa, será determinada pelos dados a avaliar e pela finalidade com que se avalia (idem, p. 113). O que é efectivamente necessário é manter coerência com o conceito de avaliação de origem; ou seja, quando é assumida esta função como modelo de desenvolvimento do processo de avaliação, é necessário que todos os passos do processo sejam, também eles, formativos, designadamente no que se refere às técnicas utilizadas, aos instrumentos, ao modo de informação dos resultados, às decisões a tomar. Sintetizámos em seguida, no Quadro 5, algumas das diferenças entre a avaliação formativa e avaliação sumativa.

Quadro 5: *Diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa*

Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Aplica-se à avaliação de processos	Aplica-se à avaliação de produtos terminados
Deve incorporar-se no próprio processo como seu elemento integrante	Situa-se pontualmente no final de um processo, quando se considera acabado
A sua finalidade é a melhoria do processo avaliado	A sua finalidade é determinar o grau em que se alcançaram os objectivos previstos e valorar positiva ou negativamente o produto avaliado
Permite tomar medidas de carácter imediato	Permite tomar medidas a médio ou longo prazo

(com base em Casanova, 1999)

A avaliação segundo o seu momento

A avaliação, pode ser inicial, processual ou final, consoante o momento da sua aplicação.

Avaliação inicial

A avaliação inicial aplica-se no início de um processo avaliado, servindo para detectar a situação de partida (do aluno, do programa). Esta situação de partida pode ser, de acordo com Casanova (1999) quando um aluno chega pela primeira vez a uma escola ou turma, ou quando se inicia um processo de aprendizagem concreto (e.g. uma unidade didáctica), dando lugar neste caso a uma adaptação da unidade didáctica em função dos conhecimentos gerais da turma (p. 82). A avaliação inicial é normalmente associada à função de diagnóstico, mas não existe uma reciprocidade total nesta relação, uma vez que a avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do processo que se avalia.

Avaliação processual

Este tipo de avaliação consiste numa valoração contínua das aprendizagens dos alunos e do ensino do professor, envolvendo, para Casanova (1999), a recolha sistemática de dados, a sua análise e uma tomada de decisões oportuna que acontece durante o próprio processo (p. 83). É claramente formativa, sendo o caminho a seguir orientado pelas decisões tomadas durante a própria marcha, permitindo intervir, quer em relação às aprendizagens dos alunos, quer em relação ao processo de ensino. O prazo de tempo é determinado pelos objectivos da avaliação e pelo objecto da avaliação, por exemplo, pelo tipo de aprendizagem a avaliar. A avaliação processual, pelo seu carácter formativo é fundamental para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação final

Esta avaliação realiza-se ao terminar um processo de ensino e aprendizagem, mesmo que parcial. Supõe um momento de reflexão, diz Casanova (1999), sobre o que foi alcançado após um prazo estabelecido para determinadas aprendizagens e não tem necessariamente que coincidir com um exame. Pode referir-se ao fim de um ano, de um período, de uma unidade didáctica ou de um processo desenvolvido ao longo do trimestre e embora se refira à comprovação dos resultados obtidos não tem necessariamente que ser sumativa. A avaliação final, destaca Casanova (1999), pode adoptar quer uma função formativa, quer uma função sumativa. Será sumativa se coincidir com uma situação em que é necessário decidir sobre uma certificação, por exemplo; por outro lado, assumirá uma função formativa, se o objectivo for o de adequar a situação de ensino ao modo de aprendizagem do aluno, entendendo-se que os dados da avaliação final, servem também para uma avaliação “inicial” do trabalho a desenvolver em seguida (p. 84). Os resultados da avaliação final podem, ser analisados e interpretados a partir de três referentes:

- Em relação aos objectivos e critérios de avaliação estabelecidos, de modo a determinar a situação de cada aluno em relação às aprendizagens, tratando-se neste caso de uma avaliação nomotética criterial;
- Em relação à avaliação inicial realizada a cada aluno e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que se definiram que poderia alcançar – no caso de uma avaliação ideográfica;
- Em relação com os resultados alcançados pelo resto do grupo, ou do grupo em comparação com outras turmas do mesmo ano – sendo uma avaliação nomotética normativa (Casanova, 1999, pp. 84-85).

Apresentamos em seguida, no Quadro 6, uma síntese sobre as funções da avaliação e as suas características principais.

Quadro 6 – Características principais das funções da avaliação

	Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> Determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos Determinar o nível de domínio prévio Determinar possíveis causas de dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar informação ao aluno e ao professor sobre o processo de E-A Determinar o grau de consecução dos objectivos Identificar possíveis erros existentes no processo de E-A Reorientar as estratégias utilizadas pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a aprendizagem realizada Determinar o nível alcançado pelo aluno Determinar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem
Momento	<ul style="list-style-type: none"> Antes de iniciar um aprendizagem Durante o processo de aprendizagem, quando um aluno apresenta fracassos repetidos 	<ul style="list-style-type: none"> Ao longo do processo de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> No final de um período de instrução mais ou menos longo, ou no final de um ano
Tipo de instrumento	<ul style="list-style-type: none"> Provas de nível Provas analíticas de diagnóstico Procedimentos de observação directa Listas de verificação 	<ul style="list-style-type: none"> Provas elaboradas pelo próprio professor Provas de ensaio Observação do desempenho dos alunos e do processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Provas de rendimento sumativas ou finais Procedimentos de observação orientados para o produto
Decisões	<ul style="list-style-type: none"> (Re)definir objectivos e competências Acções de recuperação Agrupamento dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Regulação da aprendizagem Adaptação das estratégias de ensino e aprendizagem Aperfeiçoar o processo de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> Classificação Certificação de um nível adquirido

(Adaptado de Blazquez Sanchez, 1996 e Ribeiro, 1999)

A avaliação segundo o seu referente

Casanova (1999) distingue a avaliação nomotética da avaliação ideográfica, ipsativa, de carácter mais subjectivo. Dentro da avaliação nomotética considera dois referenciais: o referencial criterial e o referencial normativo. Por uma questão de simplificação e pelo tratamento comum na literatura sobre avaliação, falaremos de avaliação normativa, avaliação criterial e avaliação ideográfica.

A avaliação de referência normativa

A avaliação com base no referencial normativo supõe a interpretação da performance de um estudante em relação ao desempenho dos restantes estudantes do grupo em que se integra. Deste ponto de vista, é estabelecida uma comparação entre cada aluno e o rendimento médio da turma, sendo o nível geral do grupo determinado (alunos, escola, programas, média da turma, etc.) o referente de comparação. A utilização deste tipo referente é uma prática generalizada (Casanova, 1999; Mateo, 2000), mas não consciente por parte de muitos dos professores, o que

se deve; diz Casanova (1999), a uma dificuldade em reconhecer que “es muy difícil – prácticamente imposible. – mantenerse al margen del clima generado en un grupo por su nivel de aprendizaje y que se valora por encima de sus potencialidades reales el alumno que demuestra dominar algo más que el resto de los objetivos previstos en una programación” (p. 75). As provas estandardizadas são exemplos de instrumentos utilizados de acordo com este referencial, permitindo uma distribuição dos resultados segundo a curva normal de Gauss. Em termos gerais, a aplicação de provas baseadas em estratégias normativas tem as seguintes consequências, segundo Mateo (2000):

- A classificação individual é interpretada em função dos rendimentos do grupo a que o sujeito pertence;
- A classificação permite a comparação entre os vários indivíduos;
- A pontuação fornece uma ideia global da realização do aluno, mas não permite estabelecer acções de aperfeiçoamento ou de correcção em relação ao próprio indivíduo, ao currículo ou ao processo de ensino e aprendizagem (pp. 86-87).

Nesta linha de pensamento, é de salientar a posição de Casanova (1999), para quem a avaliação normativa é válida quando se pretende determinar a posição ordinal de um sujeito dentre de um grupo, mas não considera este tipo de avaliação apropriada em termos educativos e para os fins formativos que a avaliação deve servir (p. 77).

Avaliação de referência criterial

A avaliação criterial procura corrigir as insuficiências da avaliação normativa e supõe a formulação prévia de critérios de avaliação que possibilitem avaliar uma aprendizagem, tomando como referência o critério definido e/ou as fases em que este se possa dividir (Casanova, 1999, p. 77). A avaliação criterial foi inicialmente proposta por Popham (1980, citado por Casanova, 1999), para quem uma prova com referência a critérios é aquela em que se avalia a situação de um indivíduo em relação a uma conduta bem definida, sendo fundamental na avaliação criterial, segundo a sua perspectiva, uma delimitação explícita dos comportamentos; e a determinação da situação actual do indivíduo em relação a esse campo (Casanova, 1999, p. 77).

Os objectivos definem a meta a que se pretende chegar e os critérios de avaliação devem explicitar claramente quando é considerado que o aluno atingiu um determinado objectivo. A explicitação detalhada dos critérios, constitui um indicador de uma valoração mais homogénea de todos os alunos, comparando o seu desempenho individual com o critério estabelecido. Salientamos no entanto que existem limitações associadas à definição dos critérios e que estes devem ser definidos de forma ampla de modo a poder captar a complexidade do real educativo. Para isso há que contemplar não só os comportamentos associados aos objectivos mas também

os processos na definição dos critérios de avaliação. Na perspectiva de Mateo (2000) na avaliação de referência criterial distinguem-se as seguintes características:

- A interpretação da execução individual obtém-se fundamentalmente por contraste com algum critério previamente estabelecido;
- Da execução individual interessa-nos a composição analítica, os componentes do conteúdo objecto de avaliação e a especificação dos processos implicados na execução;
- Os resultados obtidos deste modo permitirão um ulterior desenvolvimento de estratégias de aperfeiçoamento a nível individual, curricular ou institucional;
- A selecção dos elementos que compõem as provas com base criterial, baseia-se na sua validade de conteúdo e não em distribuições teórico-matemáticas (p. 87)

Avaliação ideográfica

Este tipo avaliação centra-se em critérios internos ao indivíduo. O referente avaliador são as capacidades do aluno e as suas possibilidades de desenvolvimento em função das suas necessidades e circunstâncias e do ambiente em que se dá a educação (Casanova, 1999, p. 79). É uma forma de avaliação positiva, centrando-se individualmente no sujeito em que é valorizado sobretudo o seu esforço. Refere-se de acordo com Casanova (1999) à avaliação das atitudes, chocando no entanto com as exigências sociais relativas aos sistemas educativos do mundo desenvolvido, uma vez que possibilita que um aluno alcance os objectivos ou as competências definidas para si de modo satisfatório e em simultâneo não atinja as metas exigidas pelo sistema educativo para obter uma certificação.

Casanova (1999) sugere a conjunção das avaliações de referência criterial e ideográfica como uma forma possível de melhor captar o desempenho global dos alunos (p.p. 80-81).

A avaliação segundo os seus agentes

De acordo com os sujeitos responsáveis pela avaliação, esta pode assumir três formas distintas: a auto-avaliação, a co-avaliação e a hetero-avaliação.

Auto-avaliação

Esta modalidade de avaliação refere-se à avaliação das próprias actuações do sujeito e está intimamente relacionada com a função formativa e mais especificamente com a função formadora referidas anteriormente. Neste tipo de avaliação o sujeito e o objecto identificam-se, sendo necessário, afirma Casanova (1999, p. 86), uma definição das pautas de avaliação que permita o controlo da subjectividade do sujeito da avaliação. Para isso no início do ciclo de aprendizagem é conveniente providenciar informação detalhada ao aluno acerca dos aspectos em

que se devem auto-avaliar, para que possam examinar o próprio trabalho de forma contínua e orientada. Os critérios desempenham aqui um papel fundamental:

Concordamos com Casanova (1999) quando refere que para aprender a valorar algo é necessário praticar, valorando. Nesse sentido, consideramos que a auto-avaliação assume um duplo propósito educativo: para além de permitir ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos, permite-lhe também realizar uma outra aprendizagem, a de avaliar, que constitui por si só um objectivo essencial a perseguir para a sua formação como cidadão. Do mesmo modo, como veremos ao longo deste trabalho, a auto-avaliação do professor constitui um elemento fundamental para a melhoria do seu desempenho, sendo inclusivamente e se comunicada aos alunos, uma experiência vicariante que pode servir de modelagem social para uma aprendizagem ao longo da vida. Esta é uma questão vital para o processo de ensino e aprendizagem e que é no fundo transversal a este trabalho, sustentada na ideia de que não poderemos levar os outros aonde nós próprios não conseguimos chegar. Sobre isto, recordemos as palavras de Casanova (1999):

“...la evaluación continua que realice el profesor de su actividad en aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas e oportunas. Muchas veces se deciden cambios sin fundamento...” (p. 87).

Co-avaliação

Esta forma de avaliação consiste na avaliação mútua, em conjunto, de uma determinada actividade ou trabalho realizado por vários indivíduos. Quando não existe um hábito de co-avaliação num grupo os alunos devem começar-se por valorar unicamente os aspectos positivos, deixando os aspectos negativos a cargo do professor, salienta Casanova (1999, p. 88). Promove-se deste modo uma cultura de valoração positiva, sendo condição o conhecimento da finalidade da avaliação e do modo de avaliar por parte dos alunos.

Hetero-avaliação

É uma avaliação realizada por uma pessoa sobre outra, sobre o seu trabalho, o seu desempenho. Esta é a avaliação normalmente levada a cabo pelos professores em relação aos alunos e também pelos alunos entre si. A hetero-avaliação constitui um processo importante no ensino e na aprendizagem, mas torna-se algo complexa na prática. No processo de formulação de juízos, a presença de equívocos pode ter consequências negativas para os alunos, designadamente, com o surgimento de atitudes de rejeição em relação ao ensino e à aprendizagem (Casanova, 1999). Por este motivo o feedback e os processos de comunicação dos juízos avaliativos assumem nesta forma de avaliação um papel de extrema importância.

Os vários tipos de avaliação a que nos referimos são conjugados de formas diversificadas consoante o que se pretende avaliar e para quê e são condicionados ainda pelas funções educativas que lhe são atribuídas. Concluímos com a perspectiva metafórica de Eisner, como síntese das várias funções sociais e pedagógicas atribuídas à avaliação.

Para Eisner (2002), a avaliação desempenha um papel de termómetro da educação quando a preocupação reside na descrição do estado de saúde do sistema educativo de um país; um papel de porteiro quando selecciona os alunos através dos exames; um papel de fiscalização, quando o interesse se centra na verificação da consecução dos objectivos, uso clássico da avaliação; um papel regulador quando providencia informação aos professores sobre a qualidade do seu trabalho e; finalmente, um papel de juiz quando utilizada para determinar a qualidade de um programa em curso. Estas funções, diz Eisner (2002, pp. 210-202) podem ser reduzidas a três funções básicas: à avaliação de um programa em curso, à avaliação da qualidade do ensino e à avaliação dos resultados que decorrem da interacção dos dois primeiros. A avaliação de programas, a avaliação de professores e a avaliação das aprendizagens dos alunos são, na realidade, as áreas principais da avaliação em educação.

2.3. A avaliação curricular da escola: uma auto-avaliação curricular

O desenvolvimento do currículo na escola, tal como o entendemos, constitui-se como um processo de aprendizagem global, a que chamamos desenvolvimento curricular da escola e consubstancia-se em três vectores fundamentais: a promoção das aprendizagens dos alunos, a promoção da aprendizagem profissional dos professores e o desenvolvimento do currículo sob a forma de um projecto contextualizado.

A avaliação inscreve-se no desenvolvimento do projecto curricular da escola, nos vários processos que lhe são próprios. Compreende portanto a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação do próprio projecto e a avaliação do trabalho dos docentes ao longo do processo. Por este motivo pode falar-se numa avaliação curricular da escola, entendida como toda a avaliação que se dá no contexto do currículo, desde a avaliação do percurso, dos processos e dos produtos, do projecto às acções inerentes ao desenvolvimento do currículo na escola. A avaliação curricular da escola é levada a cabo pela escola e é propriedade da escola, sendo esta quem define através de processos de negociação particulares, de forma colegiada e com respeito pelos normativos legais, o que vai avaliar, como, por quê, quando, com quê e para quê. A sua função é essencialmente formativa, com base em referenciais explícitos que lhe são próprios e, nesta

perspectiva, os resultados da avaliação curricular da escola são elementos de retroalimentação sistemática do trabalho da escola, de modo a regular e reajustar as práticas dos professores e a fornecer simultaneamente indicadores sobre o seu desempenho e o desenvolvimento do currículo. Enquadra-se aqui o uso da avaliação centrado nos processos a que se refere Patton, (2003), colocando-se a tónica num interesse deliberado em aprender a partir da avaliação, assente num trabalho colaborativo de desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem na escola. (pp. 228-230).

A avaliação curricular da escola é condição para o sucesso da escola e deve ser:

- Interna: levada a cabo pelos actores da escola num processo próprio;
- Formativa: permite uma regulação do processo de desenvolvimento do currículo;
- Retrospectiva: permite comparar um ponto de evolução de um processo com a intenção que lhe deu origem e lhe conferiu o sentido;
- Interpretativa: procura revelar os significados atribuídos pelos vários actores;
- Respondente: porque procura ter em conta os interesses dos vários actores (alunos, professores, pais)
- Negociada: entre o colégio de professores; entre professores e alunos.

A avaliação curricular da escola integra-se na auto-avaliação institucional e na avaliação de currículo e de programas e está associada à aprendizagem dos alunos e dos professores.

2.3.1. Auto-avaliação da escola e aprendizagem

A progressiva autonomia das escolas tem como consequência uma alteração nos processos de avaliação, que conduzem à necessidade de uma avaliação interna, de uma auto-avaliação da escola. Este tipo de avaliação é também conhecido como auto-avaliação institucional e constitui, a par com a avaliação de programas, um dos referentes que serve o conceito de avaliação curricular da escola.

As escolas ao gozarem da capacidade de decidir sobre aspectos da sua organização, do funcionamento, do currículo, tornam-se as primeiras interessadas em saber se foram produzidos os resultados esperados e se estes são consentâneos com os compromissos assumidos previamente. Dentro desta perspectiva, refere Gairín (s/d), se a escola define a sua orientação de acordo com o seu contexto específico, a sua identidade está inquestionavelmente ligada à sua competência para analisar a realidade e à sua capacidade de dar resposta aos seus problemas e exigências. Por isso a avaliação institucional é um requisito da própria autonomia, uma garantia de qualidade e não apenas uma forma racional de olhar para a acção educativa da escola.

A auto-avaliação institucional é, segundo Gairín (s/d) uma: “evaluación interna que realizan los centros educativos por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados” (p. 4), embora possa assumir uma forma de prestação de contas à sociedade. A auto-avaliação da escola distingue-se pela sua concentração na escola como um todo (Stufflebeam, 1985), do qual a avaliação curricular é parte integrante, é um processo sistemático de indagação sobre a realidade e “pressupõe uma actividade planificada com maior ou menor rigor, que inclui como mínimo uma delimitação prévia da finalidade e da metodologia que se vai utilizar” (Gairín, s/d)), de acordo com a realidade em que se vai actuar. Mas a auto-avaliação da escola não tem apenas a ver com a recolha de dados; como referem Stoll, Fink e Earl (2004) “Implica pensamiento estratégico, planificación y acción para crear un nuevo conocimiento útil para la comunidad escolar” (p. 160).

A avaliação da escola é nesta medida “o resultado de uma actividade positiva dos implicados na reflexão, orientada para a análise das próprias actuações e para a flexibilidade relativa à mudança necessária ao aperfeiçoamento da realidade” (Gairín, s/d), estando próxima portanto, do papel que atribuímos à avaliação no âmbito do desenvolvimento curricular ao nível da escola. A intervenção de agentes externos pode constituir um elemento facilitador do processo de auto-avaliação (Bolívar, 1994; Nevo, 1997), regulando por um lado os enviesamentos decorrentes de uma avaliação interna (Stufflebeam, 1985) e, por outro, fornecendo o auxílio necessário à escola para o desenvolvimento do respectivo processo. Mas a auto-avaliação da escola torna-se difícil sem um trabalho colaborativo dos professores e sem o estudo contextualizado das políticas curriculares e organizativas que se implementam (Saez e outros, 1992, citados por Gairín, s/d, p. 5).

Santos Guerra (1993, citado por Gairín, s/d) considera que a auto-avaliação da escola tem as seguintes características:

- Tem em conta o contexto;
- Está atenta aos processos e não somente aos resultados;
- Dá voz aos participantes em condições de liberdade;
- Utiliza métodos diversificados e suficientemente sensíveis para captar a complexidade dos fenómenos produzidos;
- Está atenta aos valores e não apenas a indicadores de carácter técnico;
- Não reduz a complexidade a de forma abusiva a números e contagens estatísticas;
- Realiza-se a partir de uma negociação, com a intervenção de todos os interessados;
- Tem carácter estrutural, preocupando-se com a escola como unidade funcional;
- Expressa-se através de relatórios com linguagem acessível aos destinatários;
- Pretende ser uma plataforma de participação e diálogo sobre o ensino e a educação;
- Está comprometida com a sociedade e não só com a escola;
- É educativa pelo menos em dois sentidos: i) porque se ocupa do valor educativo da acção escolar; e ii) porque a avaliação pretende ser por si educativa ao promover o diálogo, a participação e a reflexão partilhada sobre a melhoria da acção da escola.

Ainda com Santos Guerra (1993), Gairín (s/d) atribui a importância da auto-avaliação institucional a vários factores. Segundo aquele autor, a auto-avaliação da escola facilita a coordenação vertical e horizontal; ajuda a compreender o que sucede na escola; impulsiona o diálogo e a participação, possibilitando tomar decisões racionais; impede as dissimulações e permite corrigir erros; ajuda a incidir sobre o que se considera substancial e a intensificar o esforço no essencial; potencia a coerência da equipa docente; ajuda ao aperfeiçoamento dos professores, através da aprendizagem que está associada ao processo, e converte-se em um exemplo para os alunos. (Santos Guerra, 1993, pp: 4-5; citado por Gairín, (s/d, p. 6).

São condições para uma prática da auto-avaliação institucional:

- A autonomia institucional, de modo a que os protagonistas possam intervir sobre a realidade;
- O sentido colectivo, existência de uma comunidade educativa com um alto sentido de responsabilidade;
- O reconhecimento das diferenças, nas concepções, pontos de vista, interesses pessoais e profissionais, sociais e institucionais, como forma de construção de uma cultura comum;
- Um clima escolar adequado, de modo a não comprometer o resultado da avaliação ou o seu processo de desenvolvimento (Gairín, s/d).

Na literatura, o processo de auto-avaliação institucional, entendido como uma avaliação interna e global da escola, é também associado aos termos auto-avaliação da escola, avaliação interna da escola. Hopkins (1989) associa ainda a auto-avaliação da escola ao termo revisão baseada na escola (no original *school-based review* ou *SBR*), conceito que destacamos pela ênfase explícita no desenvolvimento e no aperfeiçoamento da escola.

A revisão baseada na escola é definida como uma inspecção sistemática (descrição e análise) levada a cabo pela escola, um subsistema ou um indivíduo (professor, director), sobre o funcionamento efectivo da escola (Van Velzen, citado por MacGilchrist, 2000). Segundo Hopkins (1989), “SBR is a school-based diagnostic activity initiated for development purposes” e caracteriza-se por:

- Ser um processo sistemático e não somente uma reflexão;
- A sua finalidade de curto prazo é a obtenção de informação válida sobre a condição da escola ou de um departamento, das suas funções, propósitos e produtos (eficácia);
- A revisão conduz a uma acção sobre um aspecto da organização ou do currículo da escola;
- É uma actividade de grupo que envolve os participantes num processo colegial
- Existe uma apropriação do processo pela escola ou grupo de trabalho;
- O seu propósito é o do aperfeiçoamento ou desenvolvimento, na procura do modelo ideal de resolução de problemas e de autonomia da escola (pp. 116-117).

Várias abordagens surgiram em torno desta estratégia de desenvolvimento interno da escola designadamente em 1984, no Reino Unido, o GRIDS - *Guidelines for review and internal development of schools* - um projecto desenhado para apoiar os professores que desejavam revisar e desenvolver o currículo e organização das suas escolas, associado ao School Curriculum Development Committee de Londres. A investigação revelou, todavia, que o desenvolvimento deste tipo de processos, embora necessário, não constituía por si só garantia suficiente para assegurar o aperfeiçoamento da escola (Hopkins, 1989), sendo necessário associar-lhe a avaliação, para que o propósito da SBR fosse alcançado (p.326).

Na literatura são atribuídos vários propósitos à auto-avaliação da escola:

- políticos, prestação de contas, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional, melhoria do ensino e melhoria da aprendizagem (MacBeath, 1999);
- tomada de decisões melhoria da aprendizagem, do ensino, da escola, prestação de contas; profissionalização docente e certificação dos alunos (Nevo, 1997);

Autores como Clift et al (citados por MacGilchrist, 2000, p. 327), defendem que a auto-avaliação deve servir fundamentalmente o aperfeiçoamento da qualidade da educação fornecida pelas escolas, através de um processo sistemático de auto-revisão e de reforma. É deste modo uma componente necessária à melhoria da escola e “baseia-se na premissa que as pessoas, no seu colectivo, e as organizações podem aprender – e não apenas as pessoas em termos individuais (MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005, p. 171)

Se a auto-avaliação tem influência na aprendizagem da escola, do mesmo modo que a auto-avaliação intervém no quadro da avaliação formadora, concorre também para o enriquecimento e desenvolvimento das inteligências da escola (MacGilchrist 2000), como explicam MacBeath et al (2005):

“Organizações, empresas, escolas ou universidades tornam-se mais inteligentes pelo facto de terem à sua disposição instrumentos que os podem ajudar a ver mais claramente; instrumentos que fornecem diferentes lentes através das quais é possível compreender o mundo das salas de aula e da vida interior dos alunos. Instrumentos inteligentes são aqueles que os professores podem utilizar para desafiar crenças, valores e conhecimento – os seus próprios e os da escola.” (pp. 171-172).

A avaliação curricular da escola inscreve-se portanto na auto-avaliação institucional, não se referindo, todavia, a todas as dimensões de análise do funcionamento da escola. O seu enfoque reside especificamente no desenvolvimento do currículo pela escola e nos processos implícitos ao seu programa de acção neste domínio.

2.3.2. - Avaliação de currículo e de programas

A avaliação de currículo inclui segundo Mateo (2000) a avaliação de programas, sendo o programa “una subunidad dentro del conjunto que supone el curriculum” (p. 126). De acordo com Sanders (1985), aliás, a avaliação de currículo diz respeito a várias coisas, podendo incidir sobre o próprio currículo e o seu desenho, sobre as necessidades dos alunos, sobre os processos de instrução e os materiais utilizados, sobre as aprendizagens dos alunos e o desempenho dos docentes (p. 1185). No presente trabalho utilizamos a designação avaliação de currículo e avaliação de programas como sinónimo, num entendimento do processo de desenvolvimento do currículo pela escola, no qual a avaliação curricular da escola se integra e do qual o projecto curricular de escola constitui concomitantemente um instrumento e um guia para acção, como o elemento aglutinador daqueles dois conceitos. Nesse sentido, podemos afirmar que o projecto curricular é currículo na medida em que define o conjunto de aprendizagens particular que uma escola pretende fazer aprender pelos seus alunos específicos num dado contexto. É programa porque de alguma forma inclui uma organização do que ensinar, do modo de ensinar e de quando o fazer. Utilizaremos portanto indiscriminadamente os termos avaliação de currículo e avaliação de programas e tendo esta já sido alvo de referência quando nos referimos aos modelos de avaliação mais destacados na literatura sobre avaliação, antes no ponto 2.1 deste mesmo capítulo.

As ideias mais recentes acerca do desenvolvimento curricular assumem que a avaliação acompanha todo o processo de planeamento e implementação do currículo e que isto pode conduzir directamente a ciclos de mudança benéficos (Marsh e Willis, 1999, p. 266). Avaliar um programa ou currículo é assim capacitar os indivíduos interessados, proporcionando-lhes elementos para a elaboração de um juízo informado que lhes permita participar no debate crítico sobre o seu valor (Bolívar, 1999, pp. 367-368).

Existem no entanto algumas dificuldades relativamente à avaliação de um currículo ao longo do seu desenvolvimento. Marsh e Willis (1999) salientam que as abordagens tradicionais de avaliação do currículo revelaram lacunas nomeadamente no que se refere às discrepâncias existentes entre o currículo planeado, o currículo posto em prática e entre este e o currículo experienciado (p. 266).

Para além do seu efeito nas aprendizagens dos alunos, um currículo pode avaliar-se de vários modos: na forma como se adequa a uma realidade, na sua consistência interna, na sua apropriação a uma dada circunstância, na sua capacidade de ser ensinado, nas suas consequências (idem, pp. 266-267).

A avaliação do currículo deve incluir não apenas a avaliação dos alunos (*assessment*) mas também outras dimensões: Marsh e Willis (1999) referem que do mesmo modo que a avaliação

dos alunos evoluiu para um enfoque mais alargado, também ao nível da avaliação de currículo se sente a necessidade de uma perspectiva mais abrangente. Para estes autores, a avaliação de currículo inclui o estudo de como os alunos e professores interagem entre si e entre um currículo ou uma matéria num determinado contexto (p. 268), não se podendo confinar, apenas, ao estudo dos planos da lição ou das aprendizagens realizadas pelos alunos.

A avaliação do currículo, defendem Marsh e Willis (1999), pode envolver:

- Um exame das metas definidas;
- O racional e a estrutura do currículo planeado e do currículo posto em prática;
- O estudo do contexto em que o currículo ocorre na prática;
- A análise dos interesses, motivações, reacções e aquisições dos alunos ao experienciar o currículo;
- O estudo das diferentes visões e perspectivas das várias audiências (*stakeholders*) envolvidos (p. 268).

Nesta concepção está presente uma visão democrática da avaliação (House e Howe, 2003) alargando a avaliação do currículo às várias audiências que por ele são influenciadas ou que sobre ele têm interesses, referindo-se aos professores, aos alunos e às suas interacções com um currículo ou conjunto de matérias, num determinado contexto. Estão presentes os lugares-comuns (*commonplaces*) do currículo a que se refere Schwab (citado por Marsh e Willis, 1999, p. 270): o professor, o aluno, a matéria e o contexto (*milieu*), devendo a avaliação de currículo, por conseguinte, tomar em consideração as influências mútuas entre estes lugares-comuns, factores omnipresentes no processo de desenvolvimento do currículo e igualmente implícitos na definição de educação de Garcia Hoz (1960), como observámos anteriormente.

Marsh e Willis (1999) advertem para a necessidade de atribuir importância aos vários lugares-comuns do currículo, situação que não se verificou no passado nomeadamente no quadro da perspectiva de avaliação centrada nos objectivos em que o contexto não era devidamente considerado (p. 270). Na avaliação de currículo deve ter-se em conta também as descrições acerca do que os professores pensam e fazem, o que para Marsh e Willis (1999), constitui um auxílio precioso para a análise do ensino.

Para Bolívar (1999) é simplista opor em termos dicotómicos uma avaliação como controlo e sumativa a outra que apenas seja formativa e para o desenvolvimento. Com efeito, diz o autor, na prática do ensino utilizam-se indistintamente e a avaliação formativa precisa ser completada com uma avaliação sumativa. (p. 373) Esta ideia, aliás, aplica-se ao desenvolvimento de um projecto de inovação na escola, defende, pois para além de empregar como instrumento de melhoria a avaliação formativa e a auto-avaliação, a escola necessita também de uma avaliação sumativa que permita revelar o mérito e o valor do processo desenvolvido.

Bolívar (1999) distingue dois grandes tipos de avaliação dos processos de mudança curricular:

1. Uma avaliação externa, realizada por agentes externos, normalmente com metodologia quantitativa, para comprovar o grau de implementação de um programa e facilitar o seu desenvolvimento;
2. Uma auto-avaliação institucional, realizada pelos próprios sujeitos que estão realizando um programa, que pertencem a uma escola, que fazem da avaliação um processo de auto-revisão em ordem a diagnosticar, compreender e melhorar o avaliado (p. 374).

A auto-avaliação institucional constitui-se assim como uma condição prioritária para que uma avaliação externa contribua para a melhoria da escola (Bolívar, 1999; Nevo, 1997).

A avaliação de programas está associada aos trabalhos de Ralph Tyler (1949), ao seu envolvimento no Eight Year Study e teve, nos anos sessenta e setenta do século passado um grande desenvolvimento nomeadamente nos EUA, em resultado do fenómeno Sputnik. Com o aumento da preocupação com a escola, com o seu desempenho eclodem vários modelos de avaliação de programas. Destacamos no quadro deste trabalho, entre outros, o modelo centrado nos objectivos de Tyler (1949), o modelo sem referência a objectivos, de Scriven (1973), o modelo CIPP de Stufflebeam (1973, 2003), a avaliação respondente de Stake (1975), a avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton (1972, 1982), a avaliação como investigação-acção de Stenhouse (1984).

Modelo de avaliação centrado nos objectivos

Este modelo deve-se a Ralph Tyler e está associado à publicação da sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* em 1949, na qual apresenta um racional para a elaboração do currículo, integrando nele o seu “método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos” (Escudero Escorza, 2003).

Sobre a definição de avaliação, refere Tyler (1949):

The process of evaluation is essentially the process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized by the program or curriculum and instruction. However, since educational objectives are essentially changes in human beings, that is, the objectives aimed are to produce certain desirable changes in the behaviour patterns of the student, then evaluation is the process of determining the degree to which these changes in behaviour are actually taking place (p. 106)

Para Tyler (1949), a avaliação consiste fundamentalmente em determinar em que medida são alcançados os objectivos do currículo, afastando-se da concepção da avaliação como medida. Os objectivos são pré-estabelecidos e devem ser formulados em termos comportamentais,

definindo o desenvolvimento individual do aluno no quadro de um processo de socialização (Escudero Escorza, 2003, p. 15). É a mudança de comportamento no aluno que constitui o objecto do processo avaliativo em Tyler, mas a função da avaliação não se esgota neste ponto. Para Tyler a avaliação fornece ainda informação acerca da eficácia do programa educativo e sobre o trabalho do professor (Escudero Escorza, 2003).

Modelo de avaliação sem referência a objectivos

O modelo de avaliação sem referência a objectivos é introduzido por Scriven em 1973. A formulação deste modelo de avaliação, segundo Perez Gomez (1989), decorreu de duas preocupações essenciais: por um lado “el convencimiento de que los efectos secundarios de un programa educativo pueden ser más relevantes que los efectos acordes con los objetivos previstos [e, por outro] la necesidad de evitar el sesgo del evaluador al percibir y enfocar su búsqueda sólo en función de los objetivos previstos.” (p. 439). Scriven defende uma avaliação sem recurso a objectivos, de forma a diminuir os enviesamentos da avaliação e aumentar a sua objectividade. O processo de avaliação é orientado para os consumidores, onde “all parties affected by something that is being evaluated should be taken into account and given at last their appropriate moral weighting –and in many cases, an appropriate opportunity for explicit participation and/or response to the evaluation process or outcome.” (Scriven, 2000). É um defensor da profissionalização da avaliação e da independência do avaliador. Um avaliador interno, na concepção de Scriven (2000), é normalmente um avaliador amador, ideia que estará relacionada com críticas ulteriores tecidas aos enfoques de auto-avaliação de programas, ao reivindicar para a avaliação o estatuto de disciplina científica (Scriven, 1994, citado por Bolívar, 1994, p. 13).

O trabalho de Scriven, de acordo com Martinez Mediano (1996, p. 163), terá influenciado como ninguém o modo como se fala em avaliação, sendo da sua responsabilidade também a introdução do conceito de meta-avaliação. Para Perez Gómez (1989), Scriven procurou impor um determinado rigor intelectual no campo da investigação em avaliação, atribuindo-lhe a autoria de três distinções conceptuais: i) a distinção entre funções e objectivos da avaliação, ii) a distinção entre avaliação sumativa e formativa e iii) uma distinção entre avaliação e estimativa de consecução de objectivos (p. 437).

O modelo CIPP de avaliação

O modelo CIPP, de Daniel Stufflebeam (1973, 2003) constitui um guia de referência para o desenvolvimento de avaliações de programas, projectos, pessoal, produtos, instituições e

sistemas de avaliação. O modelo estrutura-se em torno da avaliação do contexto, dos *inputs* (entradas), do processo e do produto.

A avaliação de contexto diz respeito à avaliação de necessidades, problemas e oportunidades num dado ambiente, fornecendo os critérios para a definição de metas e para o posterior juízo sobre os resultados. A avaliação de contexto pode ter lugar antes, durante ou mesmo no fim de um projecto ou curso (Stufflebeam, 2003, p.39). A avaliação dos *inputs* (entradas) foca-se na escolha de estratégias, nos planos e nas abordagens seleccionadas para implementar o programa. As avaliações de input podem ocorrer em diversas fases e auxiliam os administradores e o pessoal envolvido no programa ou projecto a definir planos e a seleccionar as estratégias de acordo com a informação disponível e com as necessidades detectadas. A avaliação do processo monitora, documenta e avalia as actividades, ou seja, o plano e a sua implementação. Esta avaliação tem como objectivos, em primeiro lugar, fornecer feedback à administração e aos intervenientes no processo acerca do respeito pelo plano delineado e da sua eficiência e, em segundo lugar, guiar os intervenientes adequadamente na modificação e melhoria do plano. A avaliação do produto identifica e avalia resultados de curto e longo prazo; resultados pretendidos e não pretendidos (Stufflebeam, 2003).

A avaliação respondente

Stake é um autor cujos trabalhos evoluíram de uma postura inicial próxima da avaliação como controlo, para uma posição de recorte humanista (Lukas e Santiago, 2004; Mateo, 2000).

A *avaliação respondente*, proposta por Stake (1975) é uma abordagem da avaliação de programas que tem como preocupação dar resposta aos interesses e preocupações dos diferentes sujeitos envolvidos na avaliação (*stakeholders*) e serve de ponto de referência para outras abordagens de cariz respondente (cf. Bhola, 2000; House e Howe, 2003). A flexibilidade está presente, não só em termos estruturais, do próprio desenho da avaliação respondente, mas também, no que se refere às escolhas metodológicas, prevendo-se a utilização quer de metodologias quantitativas, quer qualitativas, com privilégio para estas últimas.

A avaliação respondente segundo Stake (2000) deve incluir: a) a negociação com a parte contratante ou financiadora e estabelecimento de tópicos e questões a abordar; b) a participação e observação por parte do avaliador no contexto; c) a identificação de assuntos e aspectos que sejam objecto de controvérsias; d) a apresentação, para discussão inicial, de um relatório preliminar; e) uma investigação ampla sobre as controvérsias, preocupações e dúvidas que possam existir; f) uma identificação dos elementos que possam entrar em conflito com os dados encontrados e sua invalidação.

Stake (2000) considera que as duas funções básicas da avaliação são a descrição e o juízo e propõe um esquema de referência para a recolha de dados, assente nestas duas funções. Este esquema inclui entradas para a base racional do programa, para o registo das observações, para a explicitação de normas e critérios e para os juízos realizados a partir da aplicação das normas aos dados descritivos.

Avaliação iluminativa

Enquadramos aqui ainda o modelo de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton, (1972, 1982) cujos objectivos “são os de estudar o programa inovador: como este funciona; como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são as suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados; e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências académicas dos alunos” (Parlett e Hamilton, 1982, p. 40). A preocupação de Parlett e Hamilton reside em proporcionar uma explicação inteligível de uma iniciativa de desenvolvimento de um currículo, em vez de limitar-se a medir o seu grau de consecução. (Stenhouse, 1984, p. 160).

A avaliação iluminativa centra-se na análise dos processos de negociação que ocorrem na sala de aula e sendo a avaliação, como sugere Mateo (2000), a consequência de um pacto, a negociação implica a abertura e flexibilidade metodológicas que caracterizam este modelo de avaliação (p. 32). As acções fundamentais do processo iluminativo são a compreensão em profundidade do contexto e das suas inter-relações, a análise das implicações e a explicitação das perspectivas subjectivas, aproximando-se do modelo investigativo do estudo de casos (Mateo, 2000, pp. 32-33). A avaliação iluminativa constitui portanto uma abordagem holística, “preocupando-se, assim, com a totalidade das inter-relações existentes nos fenómenos educacionais, não se fixando em aspectos limitados de um programa [...] e tem como preocupação analisar a estrutura complexa dos fenómenos” (Vianna, 2000, p. 40).

Avaliação como investigação-acção

A avaliação em Stenhouse (1984) é igualmente entendida como um processo de procura de explicações inteligíveis para iluminar a prática educativa. O modelo de avaliação deste autor britânico, que assenta na investigação-acção, enquadra-se também numa visão holística da avaliação, afastando-se do modelo por objectivos e centra-se no processo de desenvolvimento do currículo, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. O currículo e avaliação estão, deste ponto de vista, interligados e é privilegiada a função formativa da avaliação, como forma de regulação não apenas do desenvolvimento do currículo, mas também das aprendizagens dos alunos e do trabalho do próprio professor, que investiga as suas práticas. O professor é um investigador e o

currículo é visto como um projecto a experimentar na prática, uma hipótese, resultante de um processo de negociação colegiada e é portanto na acção que ganha sentido.

Na concepção de Stenhouse (1984), a avaliação deve ser construída e negociada ao longo desse processo, devendo tomar em conta a natureza dos conhecimentos a aprender, as condições da aprendizagem e as características dos alunos. A perspectiva de negociação subjacente a este modelo de avaliação implica que sejam discutidos e explicitados os critérios a usar, de forma a possibilitar uma regulação eficaz pelos diversos intervenientes no processo educativo.

Para Bolívar (1999) a avaliação de programas deve realizar-se em três dimensões: i) a avaliação do desenho e concepção do programa, que corresponde à fase de formulação do programa e planificação da intervenção; ii) a avaliação do desenvolvimento do programa, relativa ao programa posto em marcha, durante o seu desenvolvimento e iii) a avaliação da eficácia e eficiência do programa, correspondente a uma fase em que o programa se desenvolve há algum tempo ou quando termina. Para estas dimensões, Bolívar propõe os seguintes parâmetros:

- i. Avaliação do desenho e concepção do programa:
 - Avaliação do estudo-investigação;
 - Avaliação do diagnóstico;
 - Avaliação da concepção e desenho do programa;
- ii. Avaliação do desenvolvimento do programa:
 - Avaliação do âmbito;
 - Avaliação da implementação;
 - Avaliação do ambiente organizativo em que se desenvolve;
 - Avaliação do rendimento do pessoal;
- iii. Avaliação da eficácia e eficiência do programa:
 - Avaliação da eficácia do programa (resultados) e do seu impacto;
 - Avaliação da eficiência do programa ou da sua rentabilidade económica (p. 382).

Para o desenvolvimento destas tarefas é necessária a definição de um conjunto de critérios a partir dos quais se possam valorar, formular juízos sobre as dimensões em análise. Para esse efeito, os *standards* para a avaliação de programas publicados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* em 1981 (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 1997, p. 46), constituem uma das referências disponíveis na literatura. A complexidade destes indicadores e a experiência reduzida dos professores em matéria de avaliação de programas e de projectos (Hernández Pina e Garcia Sanz, 2001) podem constituir obstáculos à sua utilização no quadro da escola e numa perspectiva de avaliação interna. Numa primeira fase, há que procurar critérios adequados a estas condições, podendo ser inclusivamente o resultado de uma definição interna da própria escola.

A partir dos trabalhos de vários autores ligados à avaliação de programas de formação, Lukas e Santiago (2004) elaboram uma proposta de critérios que consideram válida para a

avaliação educativa em geral, que adaptamos e mobilizamos para a avaliação de programas. Os critérios definidos por estes autores são os seguintes:

- *Idoneidade* ou *suficiência* - refere-se à potencialidade que possui um programa ou os seus componentes para contribuir para alcançar os objectivos ou metas;
- *Pertinência* ou *propriedade* - adequação e capacidade de um programa ou algum dos seus componentes para responder às necessidades e exigências ou para resolver uma situação;
- *Eficiência* ou *rendimento* - alude à relação entre os produtos ou resultados esperados de um programa e os custos ou esforços empregues;
- *Eficácia* ou *efectividade* - diz respeito à capacidade de um programa para alcançar os objectivos programados;
- *Coerência* ou *congruência* - refere-se à coerência entre os próprios elementos internos do programa a avaliar (existência de um alinhamento entre os objectivos, as estratégias de ensino e as formas de avaliação, por exemplo) e elementos externos da organização (recursos disponíveis, etc.);
- *Conformidade* ou *legalidade* - grau de cumprimento dos normativos externos (legais, por exemplo) e internos (regulamento interno, etc.);
- *Vigência* ou *actualidade* - refere-se à actualidade científica ou humanística (presença de conhecimentos, metodologias...)
- *Oportunidade* ou *sincronia* - Fazem referência à adequação e ao ritmo das acções ao longo do tempo;
- *Aceitação* ou *satisfação* - alude ao nível de aceitação ou de satisfação por parte dos implicados no desenvolvimento do programa, directamente (por exemplo os alunos) ou indirectamente (as famílias, por exemplo)
- *Impacto* - refere-se aos resultados que o programa produz a longo prazo (pp. 92-93).

O conjunto de critérios que agora se apresenta, constitui uma base de discussão suficientemente rica e em simultâneo adequada a uma avaliação curricular da escola, podendo servir de referencial não só para a avaliação, mas também para uma definição de prioridades para o desenvolvimento do currículo na escola.

3. O desenvolvimento do currículo na escola

Um currículo não resulta apenas de uma elaboração teórica. É sempre o produto de um contexto para o qual concorrem diversos factores que incluem as concepções acerca de como as crianças se desenvolvem e aprendem, as perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem e os diferentes posicionamentos sobre os fins da educação (Fernandes, 1992, p.31). A opção por determinado modelo de currículo é portanto uma decisão que tem por base de definição as condicionantes políticas, sociais, económicas, psicopedagógicas, científicas técnicas de um dado contexto num determinado momento. Esta decisão é, segundo Gimeno (1998), determinante para a actuação profissional dos professores, dado que “la evolución de los *currícula*, la diferente ponderación de sus componentes y de sus objetivos son también propuestas de reprofesionalización de los profesores” (p. 36).

3.1. Modelos de currículo.

Existem diversas propostas de classificação dos modelos curriculares que, apresentando embora terminologias diferenciadas, se situam num mesmo âmbito conceptual (Flores, 2000, p.97). Na proposta de classificação formulada por Roman e Diez (1999) são conceptualizados quatro modelos curriculares: o modelo academicista, o modelo tecnológico, o modelo interpretativo-cultural e o modelo socio-crítico, inscrevendo-se os dois primeiros numa concepção da teoria técnica e os dois últimos, respectivamente, nas concepções prática e crítica da teoria curricular. Descrevemos algumas das características destes modelos:

- O modelo academicista: assenta no saber organizado em disciplinas, na explicação do professor como método nuclear e numa lógica do currículo centrado nos conteúdos; as capacidades, valores e atitudes dos alunos são desenvolvidas de forma indirecta a partir de estratégias e actividades; a avaliação é concebida como medida. (Roman e Diez, 1999, p. 232);
- O modelo tecnológico: é um modelo curricular centrado nos objectivos a atingir e em que “las actividades son medios para conseguir los objetivos operativos que indican conductas observables, medibles e cuantificables” (idem, p.237), a avaliação é entendida como “o processo de determinar até que ponto os objectivos do programa foram atingidos; após a aplicação da acção” (Leite et al, 2001, p.10);
- O modelo interpretativo-cultural: é um modelo de currículo centrado nos processos, de acordo com as suas correntes mais representativas: reconceptualista, prática e cognitiva (Roman e Diez 1999, p. 243). A aprendizagem é concebida como resultado da elaboração “de uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Coll et al, 2001, p.19). É portanto uma construção para a qual concorrem os conhecimentos prévios dos alunos, os quais são mobilizados, confrontados e reorganizados para a construção de conhecimento novo. A avaliação nesta perspectiva, é deslocada para os alunos e centra-se nos processos.
- Em quarto lugar, o modelo curricular socio-crítico, (ou crítico, apenas) na definição de Roman e Diez (1999), um modelo centrado na situação, para o qual a teoria e a prática são indissociáveis e o currículo proposto é um currículo contextualizado e negociado, assente numa concepção do ensino como uma actividade crítica. Aqui a avaliação centra-se em processos dialécticos, em conjunto com uma definição dos objectivos negociada entre os actores envolvidos no processo educativo. Nesta perspectiva, os conteúdos educativos devem ser socialmente significativos e as actividades construtivas e de

aprendizagens cooperativas. O professor é um investigador na aula: reflexivo, crítico “comprometido com la situación escolar y sociopolítica,” Roman e Diez (1999) e desenvolve o seu trabalho em equipa.

Na literatura sobre currículo e avaliação, os modelos de currículo anteriores são apresentados de forma mais simplificada, como forma de aproximação à prática. Autores como Peralta (2005), Roman e Diez (1999) e Vilar (2000), classificam os diversos modelos de currículo existentes em duas grandes categorias, situando-os entre uma aplicação rígida e uma aplicação flexível do currículo.

Referindo-se ao ensino das línguas estrangeiras, Perálta (2005) elabora uma distinção entre modelos de currículo curriculares de ensino e modelos curriculares de aprendizagem, a que chama protótipos de modelos de currículo (p. 182). Nos modelos centrados no ensino a ênfase é colocada no produto e o currículo é fechado (Roman e Diez, 1999), situando-se nesta categoria as variantes de desenvolvimento do currículo associadas a uma perspectiva técnica do currículo e da avaliação. Por outro lado, nos modelos centrados na aprendizagem, a ênfase é colocada nos processos e o currículo é aberto (idem), relacionando-se com as concepções prática e crítica do currículo e da avaliação. Apresentamos no Quadro 7 a caracterização dos modelos “aberto” e “fechado”, segundo Roman e Diez (1999):

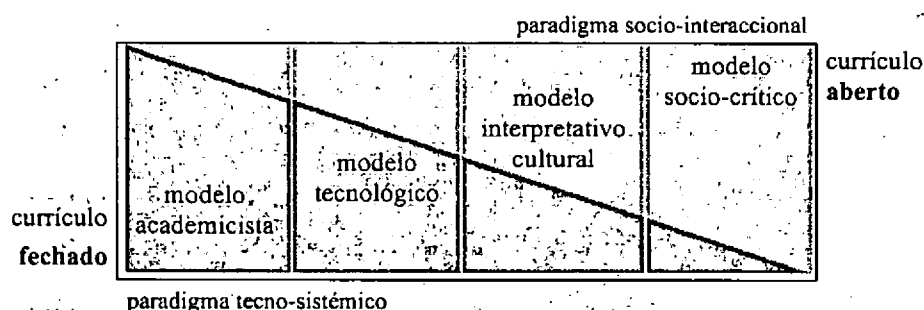
Quadro 7 – Características dos modelos de currículo aberto e fechado.

Modelo Aberto	Modelo Fechado
<ul style="list-style-type: none"> - aplicação flexível do currículo real - permite a criatividade do professor - desenvolvido em função do contexto - globalizador e de mínimos - (re)criado pelos professores - objectivos (terminais e expressivos) - centrado no processo - avaliação formativa e formadora - paradigma cognitivo e ecológico - professor reflexivo e crítico - centrado no pensamento do professor - modelo de investigação: mediacional - investigação: na aula e no contexto - investigação: qualitativa e etnográfica - aprendizagem significativa - modelo de ensino-aprendizagem - $S \Rightarrow H \Rightarrow O \Rightarrow R$ 	<ul style="list-style-type: none"> - aplicação rígida do currículo oficial - aplicação mecânica na aula - obrigatório para todos os contextos - detalhado e rígido - aplicado pelos professores - objectivos comportamentais e operativos - centrado no resultado - avaliação sumativa - paradigma conceptual - professor técnico competente - centrado na conduta do professor - modelo de investigação: processo-produto - investigação laboratorial - investigação: quantitativa e experimental - aprendizagem memorística - modelo de ensino-aprendizagem - $S \Rightarrow O \Rightarrow R$ ou $S \Rightarrow R$

Legenda: S – estímulo; H – mediadores; O – organismo; R – resposta
(com base em Roman e Diez, 1999, p. 271)

Numa tentativa de sistematização da proposta de Roman e Diez (1999), construímos o diagrama seguinte (Figura 1), procurando posicionar os modelos curriculares relativamente ao binómio currículo fechado-aberto e aos principais paradigmas curriculares.

Figura 1 – *Enquadramento dos modelos curriculares*



(com base em Roman e Diez, 1999)

Estas propostas são na sua essência redutoras na medida em que apontam para modelos puros. É necessário ter isto em conta, considerando estas referências teóricas como pontos de orientação a partir das quais podemos analisar uma realidade ou regular a nossa posição, partindo do pressuposto de que o currículo se desenvolve numa perspectiva eclética, num cruzamento de várias tendências com predominância de uma ou outra orientação.

Relativamente à reorganização curricular do ensino básico, vivemos hoje uma fase de transição em que o paradigma tecnológico é ainda prevaiente. As medidas de reorganização curricular apontam, no entanto, para uma orientação emergente, socio-cognitiva de acordo com a nomenclatura de Roman e Diez (1999, p.60) e, numa perspectiva eclética, entre a teoria curricular prática e a teoria crítica referida por Grundy (1991). São valorizadas a dimensão da aprendizagem construída pelos alunos e a dimensão do professor como profissional reflexivo e é neste âmbito que a elaboração de Projectos Curriculares ganha sentido: na orientação para as necessidades dos alunos e na sua condição de hipótese emancipadora e inacabada, que os professores devem testar, comprovar, avaliar, reformular e (re)construir.

3.2. O desenvolvimento curricular da escola

Muitos autores se têm debruçado sobre o tema do desenvolvimento curricular centrado na escola, do desenvolvimento curricular baseado na escola (Skilbeck, 1984; Marsh, Day, Hannah e McCutcheon, 1990; Marsh e Willis, 1999). O desenvolvimento do currículo baseado na escola refere-se, de acordo com Skilbeck (1984) “à planificação, desenho, implementação e avaliação

de um programa de aprendizagens dos alunos pela instituição educativa da qual os alunos são membros.” (p.2).

A ideia do desenvolvimento do currículo baseado na escola é algo que não é novidade e sustenta-se na ideia de que o melhor lugar para o desenho do currículo é aquele onde professor e aluno se encontram. De acordo com Skilbeck (1982), um desenvolvimento do currículo baseado na escola exige determinados requisitos:

- a) uma concepção de que o currículo é composto por experiências de valor, desenvolvidas em conjunto pelo professor e pelo aluno, em respeito pelas necessidades e características deste último;
- b) a existência de liberdade para o professor e os alunos, de forma a potenciar o valor das experiências a realizar. Esta liberdade refere-se à possibilidade de o professor decidir sobre a organização e a importância relativa dos elementos do currículo em ordem a promover o real valor de uma experiência educativa; refere-se também a um afastamento, por parte do professor e do aluno, dos constrangimentos que interferem com a educação;
- c) um entendimento da escola como instituição social e humana, cuja liberdade para construir o próprio currículo constitui uma forma de intercâmbio com o meio em que se insere;
- d) uma admissão de que o desenvolvimento do currículo é uma tarefa intelectualmente exigente e pesada, que mobiliza todas as competências e capacidades dos professores;
- e) a aceitação de que o desenvolvimento do currículo baseado na escola não exclui o seu desenvolvimento a outros níveis para além da escola, tão pouco exclui a intervenção criativa de outros intervenientes para além dos professores e dos alunos;
- f) um entendimento de que os professores, se correctamente formados, podem desempenhar um papel eficaz no desenvolvimento do currículo, embora seja necessário o apoio de um eficiente sistema de formação em serviço (pp. 18-19).

O conceito assume diversos significados consoante a perspectiva dos autores, mas existe um conjunto de ideias que na sua essência e de acordo com a literatura parecem ser comuns às várias concepções: i) a ideia de que a escola deve ter uma responsabilidade maior e fundamental no desenvolvimento do currículo a nível local; ii) a ideia de que a escola deve desenvolver mecanismos de auto-avaliação que lhe permitam regular as suas práticas de modo a melhorar a eficácia do seu desempenho global e as aprendizagens dos alunos em particular; iii) a ideia de que existe uma relação positiva entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional dos professores e que estes dois factores estão associados, numa relação de interdependência, à melhoria do desempenho das escolas.

De acordo com esta base comum, pensamos que é possível reunir os vários conceitos, simplificando o seu uso em termos de linguagem. Falaremos em desenvolvimento curricular da escola, um conceito que nos parece adequado à ideia de desenvolvimento do currículo como propriedade da escola, uma das ideias que constituem as referências do nosso estudo. É da escola porque diz respeito a um processo de desenvolvimento que decorre na e a partir da escola, dentro

e fora dela, e que diz respeito à aprendizagem dos alunos e também do corpo docente. É da escola ainda porque é, deve ser, uma propriedade da escola, assumindo os seus professores uma participação e envolvimento em todos os momentos e dimensões do processo de desenvolvimento do currículo na escola como algo seu. O desenvolvimento curricular da escola tem como pressupostos a ideia de que o currículo é uma proposta aberta e flexível (Alonso, 1998; Peralta, 2002a; Roldão, 1999; Stenhouse, 1984), sujeito a comprovação na prática (Gimeno, 1984; Stenhouse, 1984, 1987); constitui portanto um processo que pode organizar-se segundo uma metodologia de projecto, um projecto que tem necessariamente de ser propriedade da escola. Por outro lado, o desenvolvimento deste processo está associado positivamente ao profissionalismo dos professores e à melhoria do seu trabalho e nesse sentido o desenvolvimento curricular da escola envolve também o desenvolvimento do seu corpo docente (Alonso, 1998). Para isso, o projecto que estrutura o desenvolvimento do currículo da escola tem que ser pensado e agido pelo seu corpo docente que em equipa e de forma colegiada, utiliza este processo, e a avaliação implícita, como alavanca transformadora (Gimeno, 1984) do seu próprio saber profissional.

3.3. A reorganização curricular e a avaliação no ensino básico em Portugal

Um programa educativo é uma representação de valores, tendências, orientações da sociedade em que é pensado e desenvolvido. Não surge do vazio e encerra intenções, portanto. Nesse sentido, o currículo escolar é uma construção social, “um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”, defende Goodson (1997, p. 17). Para este autor, citando Michael Young, é quem está em posição de poder que define o que se entende por conhecimento e o grau de acesso ao conhecimento dos vários grupos sociais, bem como as relações entre as diferentes áreas do saber e entre quem lhes tem acesso. (Goodson, 1997, p.23).

A escolha de um modelo de organização do currículo, constitui uma decisão que é política e revela, também, opções não só do ponto de vista social, mas também do ponto de vista do financiamento e da afectação de recursos. Estas opções dão origem, como é evidente, a diferentes formas de avaliação desse currículo que podem assumir diversas modalidades: pode ser externa, levada a cabo por avaliadores externos a nível nacional, regional ou da escola, numa óptica de prestação de contas à administração; pode ser interna, realizada pela escola e pelos professores que implementam o currículo e pretendem informação sobre o seu desenvolvimento para melhorar o seu desempenho, numa perspectiva formativa, numa perspectiva de prestação de contas, ou ambas; e, ainda, por uma equipa que envolva avaliadores externos à escola e

elementos da própria escola. Depende, claro, de quem decide ou solicita a avaliação, dos seus objectivos e das opções em matéria de desenvolvimento do currículo, como já vimos.

Existem países com uma organização do currículo de tradição mais centralizada e outros, como a Inglaterra ou a Espanha, que introduziram alterações nos seus modelos de currículo, numa tentativa de dar resposta aos seus problemas educacionais. No nosso país, e na senda das experiências britânica e espanhola, a viragem de uma lógica centralizadora para uma concepção flexível de desenvolvimento do currículo deu-se em 2001, com o XIV Governo Constitucional, ano em que foi implementada a reorganização curricular dos ensinos básico e secundário. Esta última não viria, porém, a ser totalmente implementada, mas é o ensino básico o que nos interessa.

A reorganização curricular que agora vivemos remonta a 1996, ano em que foi iniciado o processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, numa tentativa de encontrar respostas para o facto de muitos alunos não completarem a escolaridade obrigatória na idade normal e de aqueles que a terminam apresentarem um baixo nível de conhecimentos final. Como refere Paulo Abrantes (2001), “na sequência desta reflexão, emergiu a necessidade de questionar a lógica aditiva e uniforme da organização curricular tradicional, conduzindo ao projecto de gestão flexível do currículo.” (p. 24), projecto esse que procurava dar possibilidade a algumas escolas de aderir a uma gestão flexível do currículo, de forma a dar respostas contextualizadas e adequadas às necessidades dos alunos.

O Ministério da Educação publicou em 1998 o Documento Orientador das Políticas do Ensino Básico, assumindo a necessidade de uma reorganização curricular, no sentido de dar possibilidade à escola de intervir localmente ao nível da gestão curricular. A reorganização curricular em curso é então consagrada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que refere na sua introdução que

“num quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas [se estabelece] que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

Este normativo, introduziu diversas alterações das quais se destacam nomeadamente a orientação do currículo nacional por competências, a perspectiva de integração do currículo com a avaliação, o reconhecimento da autonomia da escola no desenvolvimento do currículo e a introdução dos conceitos de Projecto Curricular de Escola e de Turma, pela sua relevância para este estudo.

São definidos os seguintes princípios orientadores da organização e gestão do currículo, de acordo com o Art.º 3.º:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos.

De acordo ainda com o normativo, são consagradas como formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico, as áreas da educação para a cidadania, da língua portuguesa e da valorização da dimensão humana do trabalho, a par com a utilização das tecnologias de informação e comunicação. O currículo nacional é, por definição,

o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei., (n.º1 do Art.º 2.º)

e deve ser alvo de uma adequação ao contexto de cada escola, sendo

objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (n.º3 do Art.º 2.º) [que deve ser adequado ao contexto de cada turma, através] de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (n.º4 do Art.º 2.º)

Esta conjuntura implica uma redefinição do conceito de currículo, assumindo que o currículo nacional necessita de ser adaptado ao contexto local de escola e de turma e envolve não só as dimensões do saber, “mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.” (Leite et al, 2001, p.15). Implica uma alteração profunda nos níveis de intervenção do professor como agente de desenvolvimento curricular, e também ao nível do seu protagonismo, que Alonso, Peralta e Alaiz (2001) salientam no seu parecer sobre a Gestão Flexível do Currículo: se “o projecto [curricular] pretende alterar de forma significativa as práticas de ensino-aprendizagem tornando-as mais rigorosas, significativas e transferíveis” (p. 31), então o papel dos professores assume uma importância acrescida, pois é necessário que “entendam bem o significado do projecto, não limitando o seu entendimento à introdução de novas áreas ou aos tão falados 90 minutos” (Alonso et al, 2001, p. 31).

A reorganização curricular do ensino básico introduz, portanto, uma ruptura com a lógica tecnicista do currículo, procurando promover a aproximação entre a teoria e a prática, entre conhecimento e contexto. As experiências passadas em termos de inovação e de reformas curriculares no nosso país remetem-nos para o facto de que as mudanças precisam de um tempo de amadurecimento e, como tudo, precisam de adquirir sentido para aqueles que vão intervir directamente na sua implementação. Não bastará no entanto o tempo.

É preciso dotar os professores com os instrumentos conceptuais que lhes permitam compreender a realidade e iluminar a sua acção e para isto é necessário um domínio de saberes e de procedimentos acerca do currículo e da avaliação, do qual os professores podem não ser possuidores. A ser verdade isto e a nossa experiência em matéria de investigação para isso indica, nomeadamente no âmbito do PIIC (2004) – um projecto realizado no âmbito do Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo da Fundação Gulbenkian -, muito há ainda a fazer nos domínios do currículo e da avaliação para que as intenções e concepções subjacentes à reorganização curricular possam efectivamente dizer-se postas em prática.

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi regulamentada inicialmente pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, tendo sido substituído em 2005, pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Este despacho e o Dec.-Lei n.º 6/2001 constituem os normativos que regem o ensino básico especificamente do ponto de vista do desenvolvimento do currículo e da avaliação. O Despacho Normativo consagra a integração entre o currículo e a avaliação definido no Decreto-Lei, colocando a ênfase no carácter formativo da avaliação, na valorização de uma lógica de ciclo e na consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas. A avaliação é considerada um elemento integrante e

regulador da prática educativa, que serve a promoção da qualidade das aprendizagens: Apoia o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, certifica as diversas competências adquiridas pelo aluno e contribui para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento. (alíneas a), b) e c) do Art.º 3). Nesse sentido, é prevista a utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de modo a respeitar a natureza das aprendizagens e os contextos em que ocorrem.

No diploma é dada primazia à avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação (Art.º 6.º), a qual é da responsabilidade do professor em colaboração com os alunos e com os outros professores

Os resultados da avaliação sumativa produzem alterações no âmbito do projecto curricular de turma, que deve ser reanalisado com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte (Art.º 36.º).

Não sendo uma ruptura com o modelo de avaliação tradicional, estes normativos (o Despacho Normativo n.º 30/2001 e a norma que o revoga, o Despacho Normativo n.º 1/2005) procuram introduzir as alterações necessárias ao estabelecimento de um alinhamento entre os processos de desenvolvimento do currículo e a avaliação das aprendizagens, tornando coerente a opção por um modelo curricular mais aberto e flexível e a orientação do currículo por competências. Sistematizamos no Quadro 8 as principais linhas do Despacho Normativo n.º 1/2005.

Quadro 8 – *Análise do Despacho Normativo n.º 1/2005.*

Definição de Avaliação	É um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade de aprendizagens.	Preâmbulo
Princípios	a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação; d) Valorização da evolução do aluno; e) Transparência e rigor do processo de avaliação; f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.	N.º 6
Objecto da Avaliação	- As aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade. - As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, em todas as disciplinas e áreas curriculares.	N.os 4 e 5
Finalidades da Avaliação	a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma; b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico; c) Contribuir para melhorar a qualidade ao sistema educativo.	N.º 3
Funções da Avaliação	- Avaliação diagnóstica: conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma; - Avaliação formativa: é a principal modalidade de avaliação. Visa a regulação do ensino e da aprendizagem; permite rever e melhorar os processos de trabalho e permite mobilizar e coordenar os recursos educativos, visando desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos; - Avaliação sumativa: certifica as diversas aquisições realizadas pelo aluno no final do ensino	N.º 18; N.os 19 a 23; N.os 24 a 51
Intervenientes	Professores; alunos; conselho de docentes (1.º ciclo) ou conselho de turma (2.º e 3.º ciclo); órgão de gestão da escola ou do agrupamento de escolas; encarregados de educação; os serviços especializados de apoio educativo e a administração educativa.	N.º 7
Papel dos órgãos e estruturas da escola	- Escola - deve assegurar as condições de participação vários intervenientes, nos termos definidos do regulamento interno. - Conselho pedagógico: definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade; aprovar a matriz das provas ou trabalhos de avaliação sumativa, bem como as datas e os prazos da sua realização - Conselho executivo: garantir a divulgação dos critérios de avaliação; mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos; - Conselho de turma (titular da turma no 1.º Ciclo): operacionalizar os critérios de avaliação; reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte; reúne para a atribuição da classificação sumativa interna e tem um papel de decisão na avaliação final do aluno.	N.os 9, 15, 39, 17, 16 e 28
Funções dos Professores	- Operacionalizar os critérios de avaliação no âmbito do respectivo projecto curricular; - Realizar a avaliação formativa e avaliação sumativa interna - Reanalisar o projecto curricular de turma (titular, no 1.º Ciclo), com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte, com o conselho de docentes.	N.º 16, 36
Efeitos da Avaliação	- Avaliação formativa: gera medidas de diferenciação pedagógica adequada às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver; - A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisões sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de transitou ou não transitou no final de cada anos, e de aprovado ou não aprovado no final, de cada ciclo.	N.º 52 N.º 53

4. O desenho de projectos curriculares: um olhar adiante

Ao longo deste capítulo procuramos retratar o processo de desenvolvimento de um Projecto Curricular e em simultâneo estabelecer um conjunto de elementos que possibilitem a sua análise. É apresentada em primeiro lugar uma adaptação da metodologia de projecto definida por Boutinet (1996), que inclui as premissas de base desta metodologia e as fases, ou dimensões, do desenvolvimento do projecto e respectivas etapas. Descrita a “anatomia” do projecto, faremos uma referência à sua estrutura e ao seu conteúdo possível, sustentada agora na proposta de Del

Cármén e Zabala (1991), a que se segue a apresentação de uma carta de princípios para a elaboração do PCE, como uma síntese destes dois trabalhos. Com base em Gairin (1997) e Hernández Pina e García Sáenz (2001) faremos uma referência à avaliação do projecto do curricular, definindo em seguida o nosso modelo de análise sobre o contributo da avaliação no desenvolvimento curricular da escola, com o qual terminamos o capítulo.

4.1. O desenvolvimento do currículo como projecto

O desenvolvimento do currículo é uma tarefa que é da responsabilidade dos professores, colectiva e individualmente e “envolve toda a dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implantação no terreno (Roldão, 1995, p. 2)”.

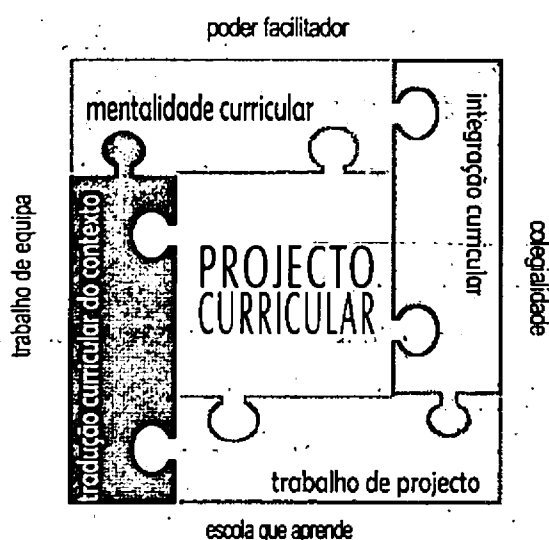
O processo de desenvolvimento curricular, da competência dos professores é, segundo Peralta (2002) “um processo [complexo,] contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e professores, no qual o currículo tem de ser gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão em vários níveis e em diferentes dimensões de actuação: do Projecto Curricular de Escola [...] favorecendo uma cultura de cooperação, ao Projecto Curricular de Turma, centrado nas estratégias de ensinar e de aprender [...]” (p. 17). Isto implica reconhecer o carácter social do acto educativo, num quadro de complexidade, e a percepção de que no contexto social da escola “o produto final visado – a melhoria das aprendizagens - não se constrói apenas com o esforço individual, ainda que meritório, de cada professor” (ibidem). Implica também, por outro lado, o entendimento de que “qualquer tentativa para conseguir um bom nível de ensino passa obrigatoriamente pelo professor” (Zabalza, 1992, p. 91) e que é necessário uma ruptura com a concepção do professor como mero consumidor do currículo.

A complexidade do real educativo, não sendo possível de gerir individualmente, conduz à necessidade do trabalho em equipa e à configuração de espaços de acção em que o professor é o verdadeiro protagonista (ibidem), num quadro de colegialidade, trabalho que deve organizar-se em torno de um projecto, de forma a “interpretar a actividade escolar como um todo integrado, e não como o conjunto de intervenções individuais [...] que se justapõem ou sucedem sequencialmente no tempo”, como salienta Zabalza (1992, p. 88).

O entendimento do currículo como um projecto implica alterações a diversos níveis, que procuramos sistematizar na Figura 2 e dos quais destacamos: i) alterações ao nível do próprio

sistema educativo, deslocando poder de decisão para o nível local, dando possibilidade à escola de se constituir como “centro de decisão curricular”, cujas opções se tornam, assim, visíveis e partilhadas; e para o que concorre o conceito de poder facilitador, visto como a capacidade de ajudar os outros a atingir determinados fins que podem ser partilhados, negociados ou complementados²; ii) *na dinâmica da escola*, apoiando-se no ideal de escola que aprende, (Alonso et al, 2001; Santos Guerra, 2001) como mote para o seu desenvolvimento e reconhecendo que “a escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve” (Santos Guerra, 2001, p. 27); iii) *no trabalho do professor*, cujo contexto necessita ser reestruturado, dando lugar ao trabalho de equipa, à colegialidade e à liderança, como elementos potenciadores da sua função como profissional do currículo, considerado como “aquele que é capaz de interpretar o currículo formal dando-lhe sentido em função de cada situação real, aquele que sabe decidir em cada momento do processo de construção do currículo, aquele que delibera após exame prévio, o que é capaz de tomar a decisão adequada à situação concreta [...], aquele que é construtor, [...] elaborando progressivamente o produto cuja visão inicial o moveu à acção: o projecto” (Peralta, 2002, p.16) e, por último, iv) *na mentalidade do professor*, que deve desenvolver uma mentalidade curricular (Gimeno, 1984; Zabalza, 1992, 1992a,), tomando consciência das suas acções e da sua implicação no processo educativo, reconhecendo o potencial transformador do currículo nos desenvolvimento das competências dos alunos e dos próprios professores, numa aproximação à concepção de profissional amplo de Stenhouse (1987), cujas características envolvem “uma capacidade para o auto-desenvolvimento profissional autónomo mediante uma auto-análise sistemática, o estudo do trabalho dos outros professores e a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na aula” (p. 136).

Figura 2 – Condicionantes do desenvolvimento do currículo como projecto.



² Dunlap e Goldman, (1991), citados por GOLDMAN et al. (1999)

Nesta concepção aberta de currículo a que nos referimos, utilizando a linguagem das novas tecnologias as respectivas tendências para o Séc. XXI, o conceito de currículo pode aproximar-se da ideia emergente de programa informático de código aberto (*open-source*) adaptável ao utilizador. As funções de avaliação do projecto (programa) curricular devem nesta medida estar associadas a processos de interpretação sistemática do histórico que se vai construindo, tendo por horizonte, a montante, a fonte a partir da qual os professores trabalham – o currículo oficial – e a jusante as circunstâncias que dinamicamente se vão alterando ao longo da utilização contextualizada do seu projecto curricular – o currículo editado pelos professores. Implica portanto um verdadeiro conhecimento do código-fonte e um domínio de instrumentos de análise e de interpretação, não apenas ao nível do utilizador mas também ao nível da sua (re)construção, capaz de realizar adaptações eficazes e perfectíveis. Do mesmo modo que o domínio das tecnologias de informação e comunicação é hoje um imperativo, espera-se que o professor desenvolva aquelas competências, aprendendo a mobilizar o seu saber e saber-fazer, numa atitude positiva face às condições de incompletude do processo de ensino e aprendizagem.

4.2. Elementos para uma metodologia de projecto

Para Boutinet (1996) qualquer metodologia de projecto envolve um conjunto de pressupostos que importa respeitar. O autor considera que enveredar por um “caminho de inovação e mudança utilizando o projecto como princípio fundador é tomar por sua conta quatro premissas de base, sem as quais não se saberia proceder através de um projecto...” (p. 256), a saber: a unicidade da elaboração e da realização; a singularidade de uma situação a ordenar; a gestão da complexidade e da incerteza e a exploração de oportunidades num ambiente aberto.

1. A unicidade da elaboração e da realização refere-se à ideia de que a globalidade do projecto se encontra em simultâneo ligada ao fim prosseguido e que “O fim projectado está destinado a oscilar continuamente entre um objectivo visado a prosseguir e um programa a realizar: não se pode separar o projecto-visão do projecto-programa...” (Boutinet, 1996, p. 256). Na metodologia de projecto não existe portanto separação entre quem elabora e quem executa o projecto, tão pouco entre o projecto pensado e o projecto agido (Roegiers, 2003), e nesta medida, refere Boutinet (1996), “Projectar é sempre projectar-se segundo uma lógica da pronominalização” (p. 257). Deste ponto de vista, a gestão do currículo como projecto afasta-se portanto de uma concepção técnica de currículo, inscrevendo-se mais no sentido do desenho curricular a que se refere Alonso (1995), como mediador entre a teoria e a prática.

2. O carácter único e idiossincrático de cada projecto é outro dos pressupostos a tomar em consideração, constituindo não uma resposta universal, mas uma resposta particular dada por um autor face a uma situação singular. No projecto são confrontadas as condicionantes específicas do autor e da situação, de onde resulta uma resposta inédita “cuja autenticidade provém do facto de ser fruto de um autor localizado em luta com uma situação dada (Boutinet, 1996, p. 258).

3. O agir em projecto constitui-se como uma ferramenta adequada para a gestão da complexidade e da incerteza, permitindo “gerir a indeterminação de uma situação problemática, feita da interdependência entre vários parâmetros, exigindo que a dita situação [...seja] considerada em toda a sua complexidade” (idem, p. 258). E neste sentido esta terceira premissa mostra-se também adequada à gestão da complexidade do processo de desenvolvimento do currículo na escola.

4. Por último, o desenvolvimento do projecto exige uma acção deliberada de antecipação de uma situação que se pretende atingir e que implica a aceitação de que há algo para fazer; numa perspectiva positiva e optimista (que associamos à nossa concepção de educação). Lançar-se no projecto, como diz Boutinet (1996) é aceitar que essas realizações são possíveis, no quadro de outras possibilidades e de outras opções, sem um conhecimento preciso dos seus resultados, o que se aplica igualmente ao desenvolvimento do projecto curricular de escola.

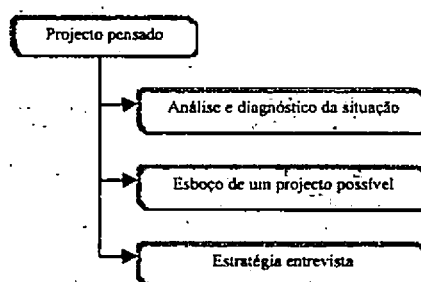
A metodologia da elaboração do projecto

Boutinet (1996) distingue duas fases no desenvolvimento do projecto: a elaboração do projecto e a execução do projecto. Estas fases podem associar-se respectivamente à ideia de *projecto pensado* e de *projecto agido*, numa adaptação nossa da definição de Roegiers (2003).

Elaboração do projecto / projecto pensado

Na elaboração de um projecto, na dimensão do projecto pensado, existem três etapas essenciais, definidas por Boutinet (1996) e que incluímos na Figura 3: a análise da situação, o esboço de um projecto possível e a estratégia entrevista.

Figura 3 – *Etapas da execução do projecto*



(com base em Boutinet, 1996)

Análise e diagnóstico da situação

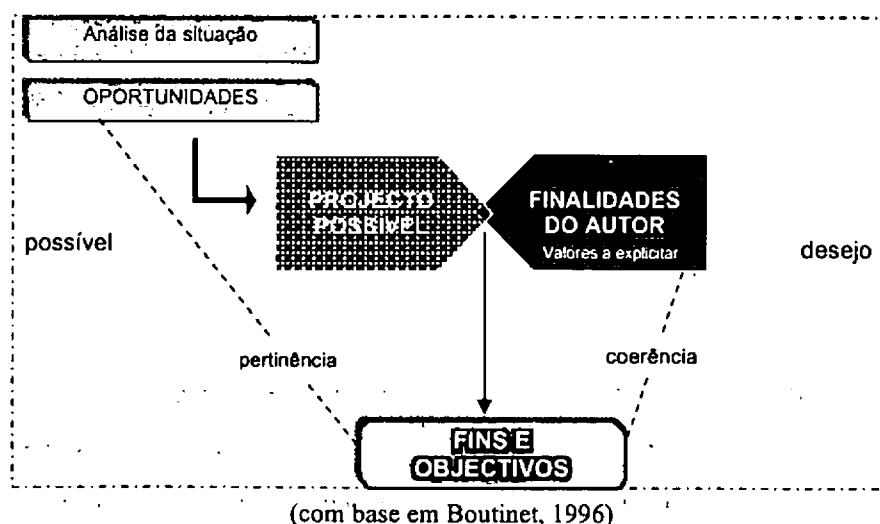
Uma situação pode ser objecto de vários projectos possíveis, o que constitui o motivo pelo qual deve ser realizada uma análise da situação. A análise da situação visa “descobrir os pontos fortes da situação, os seus aspectos positivos, ao lado das suas disfunções, das suas carências e das suas insuficiências” (Boutinet, 1996, p. 260). Inclui um diagnóstico interno, em que os autores se interrogam sobre si próprios em ordem a identificar os seus desejos e aspirações, a sua história, as suas condicionantes e envolve também um diagnóstico externo, referido ao ambiente dos actores, de modo a conhecer os constrangimentos e recursos do ambiente, aspectos positivos e negativos.

Da análise da situação resulta uma identificação de oportunidades de acção, que permite começar a esboçar o projecto.

Esboço de um projecto possível

Das oportunidades emerge um projecto possível o qual é sujeito a um confronto com o autor e as suas próprias finalidades e com a situação. Este confronto explica Boutinet (1996), encerra uma negociação interna entre os actores e os seus valores, de modo a dotar de coerência o projecto e uma negociação externa, entre os actores e as zonas de interferência do projecto (p. 262), de modo a garantir a pertinência do projecto. Acontece portanto o estabelecimento de um compromisso satisfatório entre o que é possível e o que é desejável, viabilizando o projecto e dando lugar à definição dos respectivos objectivos ou finalidades, processo que procuramos esquematizar na Figura 4.

Figura 4 – *Esboço de um projecto possível*



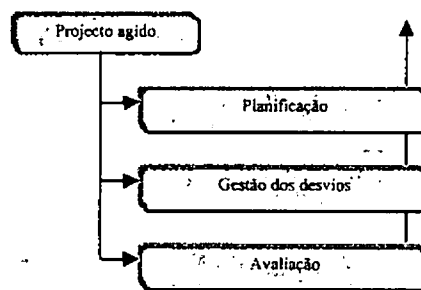
Estratégia entrevista

O projecto é agora explicitado através da definição de uma estratégia adequada. Partindo da determinação das finalidades do projecto, segue-se a escolha de uma determinada forma de proceder que governe a acção, respeitando o projecto, por um lado e as circunstâncias, por outro. A estratégia, define Boutinet (1996) “constitui o conjunto de decisões condicionais que definem os actos a atingir em função de todas as circunstâncias susceptíveis de se apresentar no futuro” (p. 263). No quadro do desenvolvimento do currículo na escola, esta etapa corresponde à definição dos objectivos do projecto e à consequente escolha de métodos e de meios que orienta a acção a desenvolver.

Execução do projecto / projecto agido

Da fase da elaboração deriva a fase de execução do projecto, a dimensão do projecto agido. Esta fase, a que Boutinet (1996) chama também de realização, obedece a uma dominante temporal, sendo a gestão do tempo um elemento fundamental e envolve três etapas: a planificação, a gestão dos desvios e a avaliação (p. 265). Em relação a esta última, importa referir que defendemos um entendimento da avaliação do projecto como uma acção que lhe é transversal, acompanhando-o não somente na sua execução, mas também desde a sua elaboração. Nesta perspectiva pensamos poder enquadrar a avaliação numa terceira dimensão, a do projecto avaliado, como dimensão que transcorre o projecto pensado e o projecto agido (cf. Figura 5).

Figura 5 – Etapas da execução do projecto



(com base em Boutinet, 1996)

Planificação

A planificação envolve um escalonamento temporal das diferentes actividades a desenvolver, revestindo a forma de uma programação das diferentes fases da acção a levar a cabo. É entendida segundo Boutinet (1996) como uma instância nodal, referindo-se quer acima à concepção do projecto, quer à sua implementação. Na realidade, a distância entre estratégia e planificação é reduzida, podendo falar-se, diz este autor, de “...planificação estratégica para

definir a sequência de etapas que se estendem, a montante, em direcção ao projecto, e à sua concepção, a jusante, em direcção à sua realização” (p. 265).

Esta etapa diz respeito à colocação do projecto por escrito, nomeadamente à composição do texto explícito do projecto curricular, com a explicitação das suas bases de fundamentação, das opções da escola, dando resposta às questões: *O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar e Como e quando avaliar?* (Del Carmen, 1990; Del Carmen e Zabala, 1991).

O papel de charneira atribuído à planificação por Boutinet (1996) estabelece a ponte entre a concepção e realização no âmbito do projecto. Estamos de acordo com o autor neste aspecto, mas no que se refere ao desenvolvimento do currículo na escola e devido ao carácter normativo que assume o PCE num dado horizonte temporal como elemento de referência e de guia para o processo de ensino e aprendizagem, é do nosso ponto de vista mais adequada a inscrição da etapa da planificação na dimensão do projecto pensado, detalhe que ilustramos na figura 5, referindo-nos especificamente ao projecto como documento escrito.

Gestão de desvios

Esta é a etapa da colocação em prática do projecto mediante a realização das etapas planificadas, sustentada por uma permanente gestão dos desvios entre o projectado e o que é realizado. Implica “tolerar que numerosos imponderáveis venham alterar um jogo demasiado bem regulado por previsões (Le Boterf, 1987, citado por Boutinet, 1996, p. 266). Trata-se portanto de definir as distâncias toleráveis e de reorientar a prática de acordo com a importância que essas distâncias vão assumindo ao longo do processo de implementação do projecto, adaptando-o de acordo com as circunstâncias (idem, p. 266-267). Associamos a esta etapa o papel de regulação que deve desempenhar a avaliação formativa ao longo de todo o processo de implementação do projecto curricular.

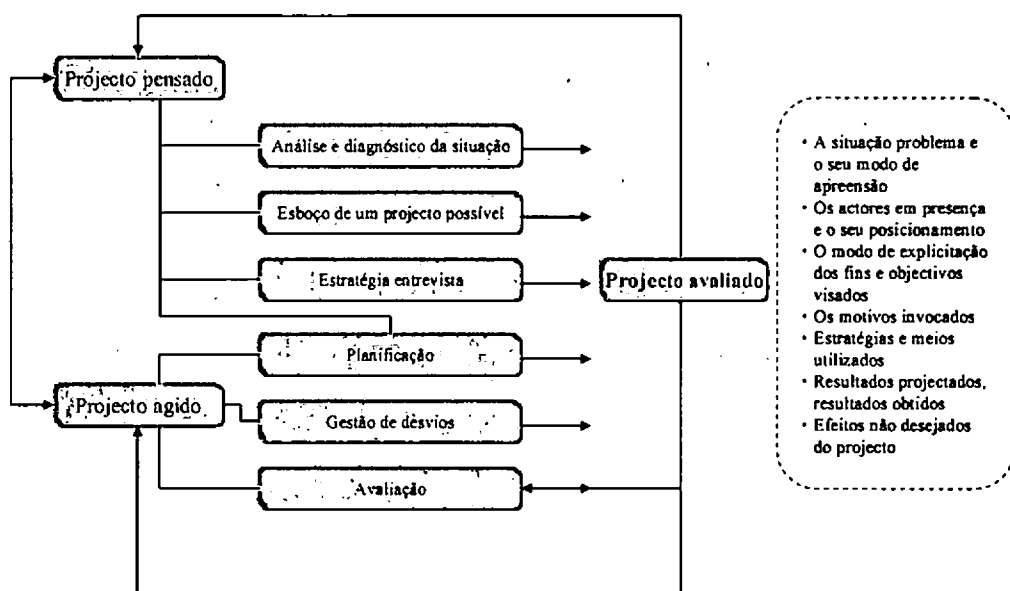
Avaliação

A avaliação é apresentada como última etapa da elaboração do projecto por Boutinet (1996), mas é considerada pelo autor como uma acção que acompanha a prática, revelando a sua função formativa, e realiza-se não somente na fase final (sumativa) mas também através de diferentes avaliações pontuais (p. 267). Este acompanhamento da prática efectua-se mediante uma “apreciação da distância existente entre a regra encarnada pelo projecto e as realizações efectivas” (ibidem), servindo de guia para o projecto ao longo de toda a sua implementação. São indicadores relevantes a eficácia, a eficiência, a coerência e a pertinência do projecto.

Para Boutinet (1996), a avaliação do projecto deve utilizar múltiplos critérios, de modo a respeitar a sua complexidade e devem tomar-se em consideração indicadores ligados quer à prática da sua implementação quer aos processos reflexivos que a justificam e lhe estão

associados. A avaliação do projecto, contextualizando-o que já foi referido à realidade do desenvolvimento curricular da escola diz respeito portanto à construção do projecto e ao seu desenvolvimento, ao trabalho dos professores desenvolvido a este nível e necessariamente aos efeitos destes processos nas aprendizagens dos alunos. É, com efeito uma acção que integra transversalmente o desenvolvimento curricular da escola, que o enforma e condiciona, tornando-se visível nos processos de elaboração e implementação do Projecto Curricular de Escola, como procuramos ilustrar no diagrama seguinte (Figura 6).

Figura 6 – Elementos para o desenvolvimento de um projecto.



(adaptado, com base em Boutinet, 1996, pp. 255-276)

4.3. Elementos para a estrutura e conteúdo do Projecto Curricular de Escola

O desenvolvimento do Currículo Nacional contextualizado em adaptações locais à realidade de cada estabelecimento de ensino é, já vimos, um dos objectivos que subjaz à construção dos projectos curriculares ao nível da escola. Para Del Carmen (1990), o Projecto Curricular permite ainda contribuir para a continuidade e dotar de coerência a acção dos professores, servindo de instrumento para a revelação as prioridades e opções educativas assumidas pelo colectivo de professores (p. 108).

A construção de projectos curriculares constitui uma iniciativa de desenvolvimento do currículo a nível local que, partindo das definições legais e das orientações curriculares da tutela, encerra a adequação do currículo a um contexto específico. Nesta perspectiva enquadra-se num modelo de currículo aberto (Alonso, 1998; Peralta, 2002, 2005; Roldão, 1999; Roman e Diez,

1999), afastando-se uma visão tecnicista do currículo e da avaliação e inscreve-se concomitantemente e de forma eclética, numa visão prática e crítica do currículo e da avaliação, como referimos no Capítulo 1. Dizemos prática, porque esta concepção de currículo contraria a divisão entre quem elabora o currículo e quem o coloca em prática, colocando no centro da acção o professor e a investigação sobre as suas práticas como forma de compreender o meio para com ele interagir eficazmente; dizemos crítica porque esta concepção do currículo remete também para um entendimento do currículo como praxis, retomando Fernández Sierra (1994), visando não só a interpretação da situação mas também a sua transformação a partir de uma consciência crítica colectiva dos professores, inscrevendo-se aqui a ideia de que “projectar é projectar-se” já referida com Boutinet (1996).

De acordo com o papel que lhe é atribuído e às suas funções, Antuñez et al (2000) consideram o Projecto Curricular de Escola como o instrumento de que dispõem os profissionais de ensino de uma escola para concretizar um conjunto de decisões, tomadas e assumidas colectivamente, em relação aos diferentes componentes curriculares num determinado período de escolarização, a fim de definir os meios e as características da intervenção pedagógica de uma escola e dotá-la de coerência ao longo do processo de ensino (p. 73).

A apresentação de modelos pré-formatados para a elaboração do PCE resulta portanto incongruente, quer pela interdependência entre a sua concepção e a sua implementação, a qual defendemos; quer pelo nosso afastamento em relação à ideia do PCE como documento que serve para prestação de contas referida por Martínez Rodríguez e Rivera Garcia (1995), num estudo realizado para o Ministério da Educação de Espanha.

Existe todavia um conjunto de componentes que podem fazer parte de um projecto curricular e que são recorrentes na literatura espanhola e na literatura portuguesa sobre este assunto. Destacamos os trabalhos de Martínez Bonafé (1991, 1994), para quem, numa perspectiva crítica de desenvolvimento do currículo, “un Proyecto Curricular debería defender y justificar una propuesta cultural y emancipadora, tanto de las personas como de las sociedades y los pueblos.” (1994, p. 165); os trabalhos de Del Cármen (1990) e Del Cármen e Zabala (1991), estes por duas razões diferentes: em primeiro lugar por recuperarem, ainda que de forma não explícita e adaptada, as questões propostas por Tyler (1949) para a elaboração de um currículo; em segundo lugar é como que paradoxalmente, porque apresentam uma proposta aberta, fornecendo alguns dos indicadores possíveis para a construção do Projecto Curricular de Escola, e, por último o trabalho de Roldão (1999), pelo seu destaque e envolvimento no processo de reorganização curricular português, pela proximidade com as concepções anteriores e pela a ênfase que coloca no contexto, definindo o Projecto Curricular como “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo as

opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (p.44).

Como já vimos, um projecto deve incluir uma base de fundamentação que se constrói a partir do confronto entre o desejo dos actores e as circunstâncias da situação na qual se pretende intervir. A justificação do projecto e as suas bases de fundamentação, constitui portanto um dos elementos a incluir no projecto curricular, no início segundo as perspectivas de Martinez Bonafé (1994) e Roldão (1999), de modo servir de orientação para as escolhas associadas ao restante conteúdo do projecto. Para Del Cármen e Zabala (1991) um projecto curricular deve procurar dar resposta a quatro questões fundamentais - “*O que ensinar? Quando Ensinar? Como ensinar? Como e quando avaliar?*” – cujo conteúdo descrevemos no Quadro 9. Segundo estes autores o conteúdo de um Projecto Curricular de Escola reflecte estas respostas que podem igualmente servir de estrutura, entre outras, para a organização do projecto-documento.

Quadro 9 - Elementos de um projecto curricular

Elementos do PCE	Conteúdo	Condições
O que ensinar?	Definição das competências gerais e específicas a atingir de acordo com o contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto sócio-cultural da escola - Características dos alunos - Principais opções ideológicas e psicopedagógicas
	Análise e adequação das competências e conteúdos gerais das áreas	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido atribuído à área em relação às competências privilegiadas e aos objectivos gerais definidos; - Papel de cada disciplina que a integra - Quais os conteúdos são prioritários
Quando ensinar?	Contextualização das competências de cada área nos anos de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> - Características dos alunos de cada ano
	Sequência e organização de conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade no tratamento dos conteúdos entre anos; - Progressão adequada às características dos alunos; - Progressão coerente com a lógica das disciplinas e integradora de saberes
Como ensinar?	CrITÉRIOS sobre a intervenção educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Análise colectiva pelos docentes - Adequação às prioridades educativas definidas
	CrITÉRIOS de organização espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito por critérios pedagógicos - Necessidades dos alunos
	CrITÉRIOS para a selecção de materiais curriculares e outros recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridades definidas (competências, objectivos, conteúdos) - Progressão e extensão de conteúdos
O que, como e quando avaliar?	CrITÉRIOS de avaliação e de promoção dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Características e necessidades dos alunos - Contexto das disciplinas - Prioridades pedagógicas e metodológicas estabelecidas

(Adaptado de Del Cármen e Zabala, 1991, pp. 31-65)

É com base nestes trabalhos e na mencionada concepção de metodologia de projecto de Boutinet (1996), que temos promovido, quer na formação inicial de professores, ao longo da leccionação da cadeira de Desenvolvimento Curricular na Faculdade de Ciências do Desporto e

Educação Física da Universidade de Coimbra; quer na formação contínua de professores, em acções de formação na área do currículo e da avaliação, a construção colectiva de propostas de guião para o desenvolvimento de projectos curriculares na escola, das quais apresentamos no Quadro 10 uma síntese, como ponto de partida inacabado, incompleto e sujeito a adaptação, sob a forma de uma carta de princípios para a elaboração de projectos curriculares.

Quadro 10 - Carta de princípios para a construção do Projecto Curricular.

P R E S S U P O S T O S	
CURRÍCULO	Curriculum nacional não prescritivo Flexibilização curricular de acordo com os contextos Propostas mistas, sob a forma de projectos
ESCOLA	Cultura de inovação Ambiente de trabalho integrado Escola que aprende Sentido colectivo
PROFESSOR	Mentalidade curricular Profissional amplo Trabalho de equipa
PROJECTO	Unicidade da elaboração e da realização Singularidade de uma situação a ordenar Gestão da complexidade e da incerteza Exploração de oportunidades num ambiente aberto
F A S E S	
CONSTRUÇÃO	- Identificação do tema - Análise situação/contexto - Esboço de um compromisso possível e desejável - Escolha de estratégias
EXECUÇÃO	- Planificação - Gestão dos desvios - Avaliação
C O M P O N E N T E S (P O S S Í V E I S) D O P R O J E C T O	
INTRODUÇÃO (apresentação) <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é o projecto? Quem faz? ▪ Para quê? 	
FUNDAMENTAÇÃO DO PROJECTO (justificação) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação (contexto); de onde partimos ▪ O que queremos fazer: finalidades do projecto ▪ Porque queremos fazer 	
AS NOSSAS OPÇÕES (o que ensinar) <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que esperamos atingir; competências, objectivos ▪ Prioridades curriculares ▪ Adaptações ao nível das aprendizagens feitas ao Currículo Nacional ▪ Conteúdos a leccionar por ciclo, por ano, por área 	
ESTRATÉGIAS A PRIVILEGIAR E A UTILIZAR (como ensinar) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridades metodológicas e cognitivas ▪ Como vamos fazer e porquê 	
PLANIFICAÇÃO (quando ensinar) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando vamos fazer ▪ Como organizamos os recursos e o tempo 	
AVALIAÇÃO (como e quando avaliar) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como e quando avaliamos as aprendizagens ▪ Como e quando verificamos e apreciamos o desenvolvimento do projecto 	

FCDEF-UC - Cadeira de Desenvolvimento Curricular, pasta pedagógica (2004, 2005, 2006)

5. A avaliação no Projecto Curricular de Escola: um olhar continuado.

Ao longo do estudo referimo-nos à avaliação do projecto curricular e à avaliação no projecto curricular que, tratando-se de conceitos próximos e interligados, podem não significar a mesma coisa. A avaliação no projecto curricular é aquela que nos interessa para o estudo e cuja compreensão constitui um requisito para uma avaliação do projecto curricular de escola.

5.1. A avaliação do projecto curricular de escola

Sendo o Projecto Curricular de Escola o instrumento do desenvolvimento curricular da escola, a sua avaliação é também uma avaliação curricular da escola. Refere-se portanto não apenas a uma avaliação do projecto mas também à avaliação do trabalho dos professores e das aprendizagens dos alunos, como protagonistas do processo de aprendizagem a diferentes níveis.

A elaboração do projecto curricular, como demonstrámos antes, supõe um conhecimento das opções psicopedagógicas inerentes à legislação sobre educação, à análise dos componentes do currículo estabelecido pela administração educativa competente e à adequada capacitação técnica dos docentes (Ferreiros e Riu, 2004, pp. 169-170). Como processo inacabado e em constante aperfeiçoamento, o projecto curricular de escola deve ser alvo de uma revisão periódica, sendo a definição do respectivo esquema de avaliação uma exigência do próprio conceito de projecto curricular de escola (Antuñez e tal, 2000; Del Carmen e Zabala, 1991; Ferreiros e Riu, 2004; Leite 2002).

Na esteira de Scriven, que refere ser impossível melhorar sem avaliar, Hernández Pina e Garcia Sanz (2001) afirmam que não é possível melhorar ou introduzir inovações num projecto curricular sem que se introduzam acções de avaliação em todas as fases do seu desenvolvimento (p. 62). Neste quadro, a avaliação do projecto curricular é assumida como

“un proceso necesario en vías a lograr la calidad y mejora de las instituciones educativas, entendiendo por tal evaluación el conjunto de actividades reflexivas y de indagación encaminadas a recoger información sobre el proceso de diseño, de desarrollo y de resultados alcanzados, con el fin de valorarlos de acuerdo a unos criterios definidos previamente para determinar su validez e introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios e innovaciones” (Rodríguez, 1995, citado por Hernández Pina e Garcia Sanz, 2001, p. 62)

E para que a avaliação do PCE assuma este carácter formativo deve reunir as seguintes características:

- reflectir a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem;

- utilizar um amplo espectro de fontes de informação relativas a processos e produtos;
- basear-se nas necessidades internas definidas pela escola;
- assumir um carácter formativo, holístico, aberto e democrático;
- ser iniciada e desenvolvida pelos professores, como elemento-chave para melhoria das suas práticas;
- estar integrada em todas as actividades da escola (Hernández Pina e Garcia Sanz, 2001, p. 63).

Segundo Hernández Pina e Garcia Sanz (2001), a avaliação do PCE envolve uma avaliação inicial, uma avaliação processual e uma avaliação sumativa, com os seguintes propósitos:

Relativamente à avaliação inicial:

- Conhecer a situação inicial da escola;
- Valorar o plano de elaboração do PCE;
- Recolher informação acerca da intervenção dos órgãos colegiados no processo de elaboração do projecto, assim como da participação dos professores neste processo;
- Saber se o projecto curricular engloba, em termos gerais, todos os elementos que deve incluir de acordo com a legislação;
- Valorar a viabilidade, a clareza, a utilidade e o grau de conhecimento do PCE (idem, p. 76).

Em relação à avaliação processual:

- Recolher informação acerca do estabelecido no PCE;
- Valorar continuamente as acções levadas a cabo pelo corpo docente;
- Detectar os pontos fortes e as áreas de aperfeiçoamento do conteúdo do projecto e da sua aplicação prática;
- Tomar medidas de curto prazo que permitam a sua reorientação relativamente às disfunções produzidas e reforçar os aspectos positivos detectados quer no documento quer na sua aplicação (ibidem).

Em relação à avaliação sumativa:

- Valorar os produtos resultantes do PCE referentes a cada uma das dimensões da avaliação processual do projecto;
- Comprovar os resultados obtidos através da sua comparação com as metas definidas inicialmente;
- Detectar os pontos fortes do projecto, assim como as áreas de aperfeiçoamento prioritárias, para correcção das insuficiências encontradas, tanto no documento como na sua implementação;
- Introduzir as modificações consideradas pertinentes no Plano Anual de Actividades seguinte, referentes ao conteúdo e implementação do PCE (Hernández Pina e Garcia Sanz, 2001, p. 76-77)

A avaliação do PCE deve ser uma avaliação interna, nos seus vários momentos de avaliação, sendo a investigação cooperativa o modo proposto por Hernández Pina e Garcia Sanz (2001) para abordar a avaliação do PCE. A opção pela investigação cooperativa fundamenta-se,

dizem, pela necessidade de motivar a participação dos professores, de modo a considerarem a avaliação do PCE como mais uma tarefa das suas actividades profissionais e a sentir-se os verdadeiros protagonistas do processo avaliativo. Além disso, a sua concepção de investigação cooperativa, a qual partilhamos, envolve formas de trabalho cooperativo entre investigadores e professores da escola, em ordem a promover actuações individuais adequadas e a fomentar quer o enriquecimento mútuo entre os profissionais, quer o desenvolvimento profissional e a prática educativa (idem, p. 80).

Para Hernández Pina e Garcia Sanz (2001) o processo de avaliação do PCE parte de uma análise do contexto da escola, seguindo-se a definição dos objectivos de avaliação e a respectiva selecção de técnicas e instrumentos que possibilitem a recolha da informação necessária para, após a sua valoração, poder tomar as decisões que conduzam ao aperfeiçoamento do desenho e da implementação do projecto curricular (p. 81). A avaliação do PCE deve ser permanente, assumindo um carácter formativo e contínuo de modo “a garantizar un seguimiento del mismo que permita detectar las áreas de mejora en cualquier momento, con el fin de aplicar soluciones prácticamente inmediatas.” (Hernández Pina e Garcia Sanz, 2001, p. 84).

A avaliação do Projecto Curricular de Escola é uma acção indispensável para uma regulação eficaz dos processos associados ao desenvolvimento do currículo pela escola. No entanto, as práticas de avaliação dos projectos curriculares nas escolas são ainda pouco estudadas, estando normalmente integradas em outros estudos mais abrangentes. Há portanto um caminho a percorrer neste âmbito e é nesse sentido que falamos em seguida na avaliação no projecto curricular. É essa a perspectiva sobre a qual incide o interesse do nosso trabalho, num entendimento de que o estudo do papel da avaliação no PCE abrirá caminho quer para uma mais eficaz avaliação do PCE, quer para um melhor desenvolvimento do PCE pelos professores.

5.2. A avaliação no projecto curricular de escola

É nossa convicção que ainda que a escola não tenha uma estrutura explícita de avaliação do desenvolvimento do currículo, podem existir referenciais comuns que, de um modo difuso e nebuloso, são partilhados pelos vários actores e servem de referência ao seu juízo acerca do próprio trabalho e, em termos globais, do trabalho desenvolvido pela escola. Estamos a falar de uma cultura comum a cada escola, que se inscreve naquilo a que Barroso (2005) chama cultura de escola numa perspectiva interaccionista e onde o que está em causa “é a «cultura» produzida pelos actores organizacionais, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (p. 42).

Os processos de acção e o modo como os actores os entendem são condições para a definição desta cultura e ganha relevo, deste ponto de vista, a regulação que a escola faz, e como o faz, dos processos que põe em marcha. Existe, e estamos de acordo com Santos Guerra (2003) um quotidiano da escola que é preciso tornar visível.

Para que a avaliação possa desempenhar um papel formativo no desenvolvimento curricular ao nível da escola, como temos vindo a defender, é necessário tomar em consideração os vários referenciais em jogo e por outro lado o papel que efectivamente a avaliação desempenha. Para esse efeito precisamos partir das intenções da escola, supostamente consubstanciadas naquele que é o seu projecto curricular, tal como a legislação portuguesa determina, e conjugá-las não apenas com o que é explicitado pelos professores, mas também com as suas acções, com as suas representações e com os significados atribuídos aos processos de avaliação.

Quer a concepção do projecto curricular de escola, quer os processos de implementação e avaliação que lhe estão associados estão submersos em acções de avaliação. O nosso estudo procura dar a conhecer o papel que a avaliação desempenha no desenvolvimento do currículo na escola em estudo. Esta tarefa segue um duplo desenvolvimento ao longo deste trabalho: uma primeira abordagem, dedutiva, iluminada pela teoria da avaliação e do currículo, com vista à definição de um referencial teórico e legal da avaliação no desenvolvimento do currículo pela escola, que agora terminamos e uma segunda abordagem, esta indutiva e complementar, de onde faremos emergir os referentes da escola e dos professores, ou seja, do caso em estudo, em ordem a tornar visível o contributo da avaliação para o desenvolvimento daquele processo.

Construímos, para esse efeito, um modelo de análise conceptual que incluímos adiante no capítulo sobre a metodologia, na página 98. Este modelo tem por estrutura as dimensões do projecto pensado e do projecto agido e resulta de uma síntese realizada a partir da legislação portuguesa e baseada nas referências anteriores de Boutinet (1996), Del Cármen e Zabala (1991) e Hernández Pina e Garcia Sanz (2001).

O modelo baseia-se num entendimento do currículo como um projecto a experimentar na prática, uma hipótese, resultante de um processo de negociação colegiada, que ganha sentido na acção e do qual a avaliação é parte integrante (Stenhouse, 1984). A análise incide sobre as dimensões do projecto pensado do projecto agido fornecendo, a partir destas e indirectamente, indicadores para uma terceira dimensão, em aberto, do projecto avaliado.

Na primeira dimensão procuramos entender o papel da avaliação na análise e diagnóstico da situação, nos processos de construção do projecto e na definição do seu conteúdo e estrutura.

Relativamente à segunda dimensão, do projecto agido, procuramos compreender em que medida a avaliação intervém na definição das estratégias e meios de operacionalizar o PCE, nas

formas de trabalho dos professores e da escola (incluindo-se aqui os processos de comunicação), no modo de gestão dos desvios e ainda, numa perspectiva de meta-avaliação, na avaliação das aprendizagens dos alunos, do ensino e da prática docente e do próprio Projecto Curricular.

A identificação do contributo da avaliação e do papel que desempenha nos sub-processos descritos em cada dimensão, realiza-se através das respostas encontradas para as questões da avaliação: Quem? O quê? Para quê? Como? Quando? e Porquê?

Apresentamos em seguida o capítulo dedicado ao enquadramento metodológico do nosso trabalho.

III Metodologia

Nesta parte do estudo apresentamos o enquadramento metodológico que serve de suporte à investigação. Começamos por abordar o tipo de investigação, seguindo-se uma referência ao estudo de caso e suas características, após o que apresentamos a caracterização do campo de análise. Seguem-se as técnicas de recolha, de análise e de interpretação dos dados, terminando com uma descrição dos respectivos processos. O capítulo fecha com a explicitação das opções que assumimos ao longo estudo.

1. A investigação qualitativa

Na literatura sobre investigação são apresentadas essencialmente duas grandes correntes de pensamento científico com características divergentes, configuradas pelo paradigma positivista (experimental, quantitativo) e pelo paradigma construtivista (naturalista, qualitativo). Guba e Lincoln (1994) defendem uma perspectiva construtivista de investigação, como uma alternativa inacabada, dizem, perante a concepção positivista dominante. Estes dois paradigmas apresentam configurações que são opostas e que, segundo Guba e Lincoln (1994) se situam nomeadamente nos planos: (i) ontológico, de uma visão da realidade a ser investigada como algo exterior ao indivíduo, característica da concepção positivista, a um entendimento do real como algo que é construído pelo homem e cuja natureza é subjectiva; (ii) epistemológico, de uma ideia do investigador como neutro, sem influência, numa concepção dualista, do pensamento positivista, a uma visão do investigador como actor, que tem influencia na produção do conhecimento, de acordo com a lógica construtivista; e (iii) metodológico, opondo-se o método experimental e o controlo de variáveis a metodologias interpretativas e dialécticas, de extracção de significados da realidade observada, na lógica construtivista.

Uma abordagem qualitativa da investigação em educação, caracteriza-se portanto pela realização de estudos mais compreensivos, contextualizados, procurando compreender os fenómenos numa perspectiva holística, por oposição a uma abordagem quantitativa, construtora de leis universais. A investigação qualitativa é um conceito abrangente que, segundo Merriam (1998), abarca várias formas de indagação e nos permite compreender e explicar os fenómenos sociais no seu contexto natural (Perez Gomez, 1997; Merriam, 1998). A ideia que preside a todos os tipos de investigação qualitativa, de acordo com aquela professora americana, baseia-se na concepção de que a realidade é uma construção dos indivíduos em interacção com os contextos

sociais, sendo necessário reconhecer a importância não só dos factos observáveis mas também dos significados atribuídos por aqueles que os vivem. Partindo deste pressuposto, Merriam (1998), define cinco características que considera comuns aos vários tipos de investigação qualitativa: 1) o interesse dos investigadores qualitativos reside na compreensão dos significados que as pessoas constroem; 2) o investigador é o principal instrumento da recolha e tratamento dos dados, com um papel activo na mediação dos significados atribuídos aos fenómenos; 3) incluem normalmente trabalho de campo, ou seja, o investigador tem que se deslocar ao local para observar [ou indagar]; 4) a investigação qualitativa emprega normalmente uma estratégia indutora, construindo abstracções, conceitos, hipóteses ou teorias, em vez de testar teorias; 5) dado focalizar-se no processo, nos significados e na compreensão, o resultado de um estudo qualitativo é ricamente descritivo. (op. cit., pp. 6-8).

A investigação deve reger-se por critérios de qualidade e no âmbito do paradigma qualitativo, os critérios de credibilidade da investigação científica assumem uma denominação própria. Para o valor de verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade da investigação, critérios que servem a investigação quantitativa, Guba (1989) propõe respectivamente os critérios de credibilidade, transferabilidade, confiança e confirmabilidade³.

A *credibilidade* - validade interna na perspectiva quantitativa - diz respeito à confiança na veracidade dos resultados da investigação (Rodrigues, 2002). Para Guba (1989, p. 153) a credibilidade da investigação naturalista é verificada através da confrontação das crenças e interpretações do investigador com as diferentes fontes de onde se obtêm os dados. Este processo, de acordo com Pourtois e Desmet (1992), pode incluir a comprovação dos dados pelos participantes na investigação, referindo-se à sua validade fenomenológica, pode incluir a confrontação de perspectivas, métodos ou de teorias, como triangulação interna, pode ainda englobar a testagem da coerência interna das deduções e interpretações do investigador, a sua validade de significância, e pode englobar a confrontação das suas deduções e interpretações com as referências de base e com estudos similares, falando-se aqui de validade referencial da investigação.

A *transferabilidade*, corresponde ao grau em que os resultados de uma investigação são aplicáveis em outros contextos - validade externa na perspectiva quantitativa. Do ponto de vista naturalista, os fenómenos estão inscritos nos momentos e nos contextos em que ocorrem (Guba, 1989) e para que exista uma transferência entre contextos é necessário um “reconhecimento de semelhanças entre objectos e questões dentro e fora do contexto” (Rodrigues, 2002, p. 61). São

³ Assumimos a tradução de Rodrigues (2002), para os termos “credibilidad”, “transferibilidad”, “dependência” e “confirmabilidad” presentes em Guba (1989).

necessárias portanto descrições detalhadas que possibilitem determinar o grau de semelhança e a correspondência entre os contextos.

A *confiança* está associada à ideia de consistência, de fiabilidade da investigação, no paradigma quantitativo. Um estudo é consistente na medida em que os resultados reflectem com precisão o objecto que pretendem representar (Rodrigues, 2002), sendo a triangulação a forma indicada para aumentar a consistência interna, designadamente a triangulação de investigadores e a triangulação metodológica.

A confirmabilidade equivale à neutralidade, à objectividade na perspectiva quantitativa. Num estudo qualitativo a neutralidade é dada pelo “grau em que os resultados são apenas função do objecto, mostrando-se independentes (ou separáveis) dos interesses, motivos e tendências do investigador...” (Rodrigues, 2002, p. 63). A independência do investigador, dos instrumentos e das condições de investigação constituem indicadores da neutralidade do estudo, para o que a descrição detalhada dos procedimentos empregues pelo investigador constitui um elemento fundamental. O desenho da investigação qualitativa deve portanto procurar respeitar estes critérios, num desenho flexível e emergente, que se vai construindo em interacção com as condições do estudo.

O estudo que nos propomos realizar é de natureza indutora e envolve uma dinâmica de profundidade; centrada num caso.

2. O estudo de caso

De acordo com Merriam (1998), “a qualitative case study is an intensive, holistic, description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit” (p.27). Para existir um caso a estudar ele tem que ter fronteiras, limites, em suma tem que ser finito, tal como afirma Merriam (1998): “if a phenomenon you are interested in studying is not intrinsically bounded, it is not a case.” Como forma de testar os limites de um tópico, a autora propõe que nos questionemos acerca dos limites da nossa investigação, se existe um limite de pessoas para entrevistar, se existe um limite de tempo para a observação. Se não existir um fim, teórico ou prático, então não se trata de um caso. (pp. 28-29). Os casos são estudados de uma forma contextualizada, procurando uma compreensão das interligações existentes, num contacto directo com a realidade. O estudo de caso, afirma YIN “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.21).

O nosso trabalho de investigação é um estudo de caso qualitativo que é *instrumental*, de acordo com a classificação de Stake (1999), *interpretativo*, segundo Merriam (1998) e *avaliativo*, à luz das tipologias de Stenhouse (1985) e Merriam (1998).

Na classificação de Stake (1999) um estudo de caso é instrumental na medida em que estuda um caso particular de modo a permitir uma compreensão de um dado problema ou um refinamento da teoria (p. 237). O interesse no caso é aqui secundário, refere Stake, e serve de suporte à compreensão do factor em estudo (1999, p. 237). O estudo da EB do Bairro serve de instrumento para um melhor entendimento do contributo da avaliação para o processo de desenvolvimento do currículo na escola e nessa medida podemos dizer que se trata de um estudo de caso instrumental. O nosso estudo de caso é também interpretativo, na definição de Merriam (1998, pp. 38-39), porque serve um propósito de desenvolvimento de categorias conceptuais, inclui elementos descritivos e segue um modelo de análise indutivo. É avaliativo na perspectiva de Stenhouse, pois enquadra-se na definição de um estudo em profundidade com o propósito de proporcionar informação que auxilie os actores educativos a ajuizar sobre o mérito ou o valor de programas ou instituições. (1985, p. 646). O trabalho de campo, no ponto de vista do autor britânico, faz-se privilegiando a entrevista em detrimento da observação participante. É avaliativo ainda no quadro de referência estabelecido por Merriam (1998), porque procuramos desenvolver uma melhor compreensão acerca da dinâmica de um programa e envolve descrição, explicação e juízo (p. 39).

3. Caracterização do campo de análise

A Escola Básica do Bairro foi inaugurada em 23 de Setembro de 1993 e pertence à área geográfica do antigo Centro de Área Educativa do Oeste (CAE Oeste), estrutura da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL).

A escola

A EB do Bairro tem um Conselho Executivo constituído por um Presidente, dois Vice-Presidentes (sendo um pertencente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico) e duas assessoras técnico-pedagógicas. Integra os três Ciclos do Ensino Básico e funciona em regime normal no 1º Ciclo e em regime de desdobramento nos 2º e 3º Ciclos.

A escola situa-se numa cidade do litoral, no Bairro, na periferia da cidade, numa zona de exclusão social, cujos habitantes detêm fracos recursos económicos e culturais. Este bairro

conhece actualmente uma maior vitalidade urbana, verificando-se hoje um certo esbatimento das características que o identificava como zona de exclusão social, no início do funcionamento da EB. Actualmente, mercê do crescimento urbano e da redefinição da rede escolar verifica-se uma maior heterogeneidade, pela existência de alunos oriundos de outras zonas da cidade. Os alunos são provenientes de quinze escolas do 1º Ciclo abrangendo onze freguesias. Cerca de 21% (como valor médio anual, 25 % no ano lectivo actual), de acordo com dados do Conselho Executivo, estão integrados no escalão A do apoio social escolar. O sector socioprofissional predominante das famílias dos alunos desta escola é o terciário, embora, exista alguma relevância dos sectores primário e secundário. Como parceiros na comunidade educativa, encontram-se o o Centro de Formação para a Indústria Cerâmica, o Centro de Saúde, o Instituto de Emprego e Formação Profissional e o Centro de Educação Especial.

A escola está alojada num único edifício com dois pisos em que é possível no entanto diferenciar três blocos distintos que se interligam entre si através de amplos corredores. No bloco central e no 1º piso situam-se a maioria dos serviços de administração e a biblioteca, sendo o 2º piso composto por salas de aulas e por outras salas diversas – sala de professores, sala de directores de turma, sala de estudo acompanhado, etc. Nos blocos laterais ficam os restantes equipamentos, localizando-se num deles o refeitório e o bufete no 1º piso e as salas de aula das turmas do 1º ciclo no 2º piso. No outro bloco lateral situam-se, exclusivamente, as restantes salas de aula. Localizam-se aí, também, os laboratórios de Físico/Química e de Ciências Naturais e salas de utilização específica - oficinas e salas de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical.

O parque escolar desta escola não se encontra ainda completo, dado que o pavilhão desportivo ainda se encontra em projecto. As aulas de Educação Física realizam-se num pavilhão desportivo situado a cerca de 2 km do edifício, com o transporte dos alunos garantido por um autocarro que se destina exclusivamente a esse fim. A Escola possui um espaço polidesportivo descoberto e um parque infantil, de apoio ao recreio dos alunos dos primeiros ciclos de escolaridade. Destacam-se dois pontos fortes da caracterização actual desta escola: os seus recursos no âmbito da sociedade de informação e a biblioteca/centro de recursos educativos.

A biblioteca/centro de recursos está situada junto da entrada principal. Tem dois espaços distintos, um destinado aos alunos do 1º Ciclo, com todo o mobiliário adaptado à faixa etária a que se destina e outro dirigido aos restantes alunos. A biblioteca escolar está integrada na rede nacional de bibliotecas escolares, envolvendo um fundo documental de cerca de 4600 documentos em 2001. Possui cinco computadores, todos com ligação à Internet. O centro de

recursos disponibiliza ainda uma sala multimédia, com 7 computadores em rede e um projector de vídeo, e uma sala de estudo acompanhado.

População Escolar

A população escolar, no ano lectivo de 2004/2005 distribui-se da seguinte forma (dados fornecidos em Março de 2005):

Quadro 11 – *População escolar da EB do Bairro*

CICLO	N.º DE ALUNOS	N.º DE TURMAS
1.º	209	10
2.º	462	19
3.º	300	14
TOTAL	971	43

Recursos Humanos

Os recursos humanos da escola englobam, no presente ano lectivo, um total de 115 professores e 42 funcionários, distribuídos de acordo com as seguintes categorias:

Pessoal docente

Quadro 12 – *Pessoal docente da EB do Bairro*

CATEGORIA	N.º DE PROFESSORES
Contratado	6
Quadro geral	12
Quadro de nomeação definitiva	74
Quadro de zona pedagógica	2
Destacamento	1
TOTAL	95

Pessoal não docente

Quadro 13 – *Pessoal não docente da EB do Bairro*

CATEGORIA / EXERCÍCIO DE FUNÇÕES	N.º
Auxiliar de Acção Educativa	29
Administração Escolar	8
Animador Cultural	1
Guardas-nocturnos	2
Auxiliar de Manutenção	1
Tarefeiro	2
TOTAL de pessoal não docente	43

“Na escola não existem serviços de Psicologia e Orientação Escolar, sendo dado algum acompanhamento por uma psicóloga do Centro de Educação Especial Rainha D. Leonor, no âmbito de um projecto de parceria.”

Projecto de Escola

“Uma Escola para a Vida” é o tema do projecto educativo, para o triénio de 2002-2005. O PEE inclui no seu preâmbulo referências aos princípios orientadores da escola, tais como a promoção da vontade de aprender, a democratização do ensino, a promoção do ensino diferenciado e a necessidade de novos modelos de relação pedagógica, a definição dos encarregados de educação como parceiro privilegiado, a estabilidade institucional e a utilização de metodologias descomplexadas e desburocratizadas de administração escolar⁴.

A causa que une a escola é “uma cultura de verdade”, assente em quatro princípios essenciais: trabalho, comedimento, criatividade e humanismo. É afirmado o primado da operacionalização das ideias.

O projecto educativo desenvolve-se assim, em geral, tendo em vista a prossecução das seguintes metas:

- a adequação do n.º de alunos à capacidade real das instalações, de forma a reduzir o n.º de alunos por turma;
- a construção do pavilhão desportivo da escola;
- o aperfeiçoamento da segurança na escola e na sua área envolvente;
- a modernização dos serviços e a elevação da qualidade de higienização das instalações escolares;
- desenvolvimento das relações com as instituições;
- a promoção do acompanhamento aos alunos com necessidades especiais;
- a monitorização das diversas actividades, promovendo um observatório de qualidade na escola;
- a construção participada do Projecto Curricular de Escola, no âmbito da gestão flexível dos currículos e promovendo a articulação entre ciclos;
- o desenvolvimento de processos de comunicação e de informação abertos entre os diversos intervenientes na vida escolar, nomeadamente em redes informáticas.

Na escola existem diversos Projectos de Complemento Curricular, em várias vertentes, tais como:

- Desporto Escolar
- Expressão Dramática e Corporal
- PROSEPE – Projecto de Sensibilização da População Escolar (Clube da Floresta)
- Francês
- Informática
- Património
- Química
- Projecto de articulação entre Ciclos
- Sócrates
- Rede Nacional de Bibliotecas Escolares

Órgãos de Gestão

⁴ Na Introdução do PEE, p.2

A Assembleia de Escola reúne trimestralmente sendo composta por 20 membros, sendo 10 representantes do pessoal docente e 10 do pessoal não docente (2 Encarregados de Educação, 2 Representantes das forças autárquicas, 4 Representantes das parcerias educativas, 2 Representantes do Pessoal não Docente), além do Presidente do Conselho Executivo/Pedagógico.

O Conselho Executivo, como referido inicialmente, funciona colegialmente e é composto por um Presidente e dois Vice-Presidentes, tendo ainda a colaboração de duas assessoras técnico-pedagógicas. A Escola tem um excelente sistema de comunicação interna, sendo a informação veiculada na Escola não só através de Circulares Internas e Informações afixadas, mas também e sobretudo, através de um sistema da rede informática da Escola, que difunde continuamente informação, por vários monitores espalhados por toda a Escola. O Conselho Executivo reúne informalmente todas as semanas e ordinariamente uma vez por mês, estando divididas as áreas de responsabilidade e tarefas por todos os membros para permitir uma maior operacionalidade e eficácia.

O Conselho Pedagógico funciona de acordo com o estipulado na lei, sendo as funções de Presidente do Conselho Pedagógico acumuladas pelo Presidente do Conselho Executivo. Existe ainda na EB um Conselho de Administração, presidido pela Chefe dos Serviços de Administração Escolar, que é o órgão responsável pela documentação e pela parte administrativa da escola.

Estruturas de orientação educativa

Existem sete Departamentos Curriculares, responsáveis pela gestão dos currículos, com o cumprimento dos conteúdos mínimos e com a coordenação e enquadramento dos docentes. A não existência na escola de espaços disponíveis para gabinetes de trabalho dificulta o trabalho dos vários departamentos.

Recursos físicos

A taxa de ocupação é de 86% e a própria arquitectura do edifício não contempla, como referimos anteriormente, espaços destinados a salas de trabalho para docentes. Existe uma sala para os Directores de Turma e atendimento aos Encarregados de Educação, uma sala para o estudo acompanhado e uma sala destinada apenas à Associação de Pais e Encarregados de Educação. Para os alunos existe uma sala de convívio junto do bufete escolar, mas no exterior não existe recreio coberto.

A Biblioteca/Centro de Recursos da Escola está situada junto da entrada principal, com muita iluminação natural. Tem dois espaços distintos, um destinado aos alunos do 1º Ciclo com

todo o mobiliário adaptado à faixa etária a que se destina e outro dirigido aos restantes alunos.

Na secção principal da Biblioteca existem oito zonas bem delimitadas, a saber:

- Recepção / acolhimento
- Leitura informal e de periódicos
- Leitura de documentos impressos
- Leitura multimédia
- Internet
- Leitura áudio/vídeo
- Trabalho de grupo
- Reprodução gráfica

A Biblioteca está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, possui cinco computadores, sendo um deles de acesso livre. Todos têm ligação à Internet. Existem também três aparelhos de vídeo, três televisores e três leitores de CD. Há ainda uma fotocopiadora para uso exclusivo dos leitores. Os laboratórios existentes na escola são adaptados aos conteúdos leccionados numa EB. Existe um Laboratório de Físico/Química e um de Ciências Naturais. Existem na escola mais três disciplinas com salas de utilização específica (oficinas e salas de Educação Visual) Existe também laboratório de fotografia, funcionando como Actividade de Complemento Curricular.

Os materiais informáticos estão adstritos ao Centro de Recursos da Escola. Existe uma rede interna de computadores bastante completa, cuja função é essencialmente dar continuamente informação.

Apoios educativos

No presente ano lectivo, a escola dispõe de 7 professores ao nível dos Apoios Educativos para crianças com NEE.

No 1º Ciclo, existem 4 professores de apoio para os 29 alunos com NEE, que desenvolvem uma intensa actividade a tempo inteiro na sala de aula. Para os alunos do 2º e 3º Ciclos existem 3 professores que prestam apoio individualizado em colaboração com o Centro de Educação Especial Rainha D. Leonor.

4. Técnicas de recolha de dados

No presente trabalho são utilizadas como forma de recolha de dados a análise de documentos e a entrevista.

4.1. A análise de documentos

Para McMillan e Schumacher (2005), a selecção de artefactos é uma estratégia não interactiva de obtenção de dados qualitativos. Os artefactos de uma instituição educativa podem

ser classificados em quatro categorias; segundo estes autores: i) os *documentos pessoais*, onde se inclui qualquer narração na primeira pessoa que descreva as acções, as experiências e as opiniões do indivíduo; ii) os *documentos oficiais*, abundantes nas organizações, são documentos que descrevem as funções e valores e como as pessoas descrevem a organização; sendo de comunicação externa aqueles produzidos para consumo público; os *dados estatísticos*, utilizados pelos investigadores qualitativos para sugerir direcções, propor novas questões, corroborar dados qualitativos; os objectos, incluindo os símbolos criados e formas tangíveis que revelam processos sociais e valores (McMillan e Schumacher, 2005, pp. 467-469).

Para Burgess (2001), os documentos podem ser *públicos* ou *privados*⁵, ou ainda documentos *solicitados* ou não *solicitados*, caso sejam produzidos com uma intenção deliberada ou não (pp. 136-137). No caso dos normativos da escola como o Projecto Educativo e o Projecto Curricular, podemos dizer tratar-se de documentos oficiais (McMillan e Schumacher, 2005), públicos e solicitados (Burgess, 2001), uma vez que constituem uma resposta da escola a uma exigência legal.

A selecção e a análise de artefactos desenvolve-se em cinco etapas, de acordo com McMillan e Schumacher (2005): i) a localização dos artefactos; ii) a sua identificação; iii) a análise dos artefactos, que requer dados descritivos sobre a produção do artefacto; iv) a crítica dos artefactos, que envolve a determinação da sua autenticidade e relevância e v) a interpretação dos artefactos, a qual deve ser corroborada pelos dados da observação e da entrevista (p. 469)

4.2. A entrevista

A tarefa de colocar questões, de indagar, é uma acção complexa, o que se deve a uma ambiguidade residual inerente à palavra escrita ou falada (Fontana e Frey, 1999). A entrevista é, no entanto, uma das mais comuns e mais poderosas formas de compreensão do ser humano.

A entrevista é uma técnica que serve, na definição de Bogdan e Biklen (1994), “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134) sendo portanto uma técnica de recolha de informação “adequada para delimitar sistemas de representações, valores e normas veiculados pelo indivíduo” (Albarello et al, 1997, p. 98).

Do ponto de vista da investigação qualitativa, parece existir consenso entre alguns autores acerca dos tipos de entrevista, algures num contínuo entre a entrevista totalmente estruturada e a entrevista não estruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), Fontana e Frey (1999) e Merriam

⁵ A classificação original é de Denzin (1980) afirma o autor.

(1998) as entrevistas podem ser *estruturadas*, *semi-estruturadas* ou *não estruturadas*, havendo alguma proximidade com a categorização de De Ketele e Roegiers (1999), para quem uma entrevista pode ser *dirigida*, *semi-dirigida* ou *livre* (p.21). Outros autores classificam as entrevistas em quatro tipos, como Patton (1990): “closed, fixed-response interview; standardized open-ended interview; interview guide approach; informal conversation interview” (pp.288-289), e como Cohen e Manion (1990), cuja classificação inclui: “la entrevista estructurada, la entrevista no estructurada, la entrevista no directiva y la entrevista dirigida” (p.379).

A entrevista, referem Fontana e Frey (1999), pode assumir várias formas: individual, em grupo, questionários por correio, questionários de auto-aplicação e inquéritos por telefone. Em relação à utilização da entrevista, segundo Stake (2004) esta pode assumir três finalidades: “to learn what people has experienced, to learn how best to describe things, and to obtain their evaluation of something” (p. 147). Para Stake o uso da entrevista mais indicado ao campo da avaliação é o primeiro, por descrever a experiência dos entrevistados (2004, pp. 146-147) e, acrescentamos, permitir ao entrevistador a percepção do modo como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo que os rodeia, acedendo ao que Seidman (1997, p.3) chama “subjective understanding” do respondente.

A entrevista estruturada é, segundo Fontana e Frey (1999) aquela em que o entrevistador coloca uma série de questões pré-estabelecidas, com um conjunto limitado de categorias de resposta. O entrevistador controla a entrevista, seguindo um guião, e aplica a todos os respondentes um mesmo conjunto de questões pela mesma ordem. O tipo “standardized open-ended interview” é o seu correspondente na classificação de Patton (1990, pp. 284-285). Incluem-se nesta categoria as entrevistas presenciais, as entrevistas por telefone, as entrevistas realizadas por abordagem nos centros comerciais e entrevistas associadas a investigações por inquérito. O entrevistador, neste caso, deve desempenhar um papel neutral, mantendo uma postura de escuta interessada e amigável, procurando ser em simultâneo directivo e impessoal. Os erros neste tipo de entrevista podem resultar de três fontes, segundo Fontana e Frey (1999): (i) do comportamento do respondente; (ii) do tipo de questionário ou da sua estrutura e; (iii) da técnica do entrevistador ou do vocabulário que utiliza. Apesar de este tipo de entrevista se desenvolver num formato de estímulo-resposta, estes autores salientam a necessidade de o entrevistador tomar em conta as diferenças dos vários respondentes no desenvolvimento da entrevista.

A entrevista não estruturada permite uma abordagem mais profunda, referem Fontana e Frey (1999), o que se deve à sua natureza essencialmente qualitativa. Esta é, na opinião dos autores, a técnica que melhor combina com a observação participante, exercendo uma influência importante na condução do trabalho de campo. Na definição de Patton (1990) o tipo “informal

conversation interview” (pp. 281-282); é aquele que se inscreve nesta categoria de entrevistas. A entrevista não estruturada é utilizada para a compreensão do comportamento complexo dos membros da sociedade sem a imposição de um qualquer sistema prévio de categorias que limite o campo de análise. O entrevistador imerge na cultura e procura compreender em vez de explicar. Para esse efeito, Fontana e Frey (1999) propõem alguns pontos para orientação da conduta do entrevistador e que têm a ver, designadamente, com a necessidade de aceder ao contexto dos respondentes e de compreender a sua linguagem e cultura; com a necessidade de o entrevistador descobrir um informante que o oriente e esclareça, que estabeleça a ligação com o grupo; com a necessidade de o investigador ganhar confiança e estabelecer ligações cordiais com o grupo.

A entrevista semi-estruturada tem sido amplamente utilizada na pesquisa qualitativa e, de acordo com Flick (2004), o interesse neste género de entrevista “está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planeamento [*sic*] relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.” (p.89). Na classificação de Patton (1990), o tipo “interview guide approach” é aquele que melhor se enquadra nesta categoria (pp. 283-284). Para Flick (2004) existem, no entanto, vários tipos de entrevista semi-estruturada: (i) a entrevista focal, que visa estudar o impacto de um estímulo uniforme sobre o entrevistado; (ii) a entrevista semi-padronizada, tendo em vista a reconstrução de teorias subjectivas a partir do conhecimento do entrevistado sobre uma dada matéria; (iii) a entrevista centralizada no problema, em que o investigador se orienta para um problema social relevante, adequando a esse problema quer a metodologia, quer o processo; (iv) a entrevista com especialistas, nas quais é privilegiado o interesse no entrevistado como especialista e representante de um grupo e não como ser individual, como pessoa e; (v) a entrevista etnográfica que decorre frequentemente de modo espontâneo, numa procura de explicações a partir do objectivo da pesquisa ou a partir do trabalho de campo, apresentando limites temporais e espaciais diferentes (pp.89-106).

A entrevista de grupo, referem Fontana e Frey (1999) é uma forma de entrevista com uma utilização crescente em matéria de investigação. A entrevista de grupo pode ser implementada de forma estruturada, semi-estruturada ou não estruturada, afirmam estes autores, e é uma modalidade que tem vindo a ganhar alguma popularidade entre os investigadores sociais. Esta forma de entrevista, salientam, não substitui a entrevista individual mas pode proporcionar outro nível de recolha de informação ou uma perspectiva sobre um dado problema de investigação não acessível através das entrevistas individuais. Isto deve-se ao potencial de discussão daquele tipo de entrevista que, segundo Cohen e Manion (1990, p.397), proporciona uma ampla gama de respostas. A entrevista de grupo é essencialmente uma técnica qualitativa de recolha de

informação, em que o investigador modera e dirige de forma mais ou menos estruturada um grupo de respondentes, dependendo dos seus propósitos. Este tipo de entrevista pode servir ainda para triangulação de dados (e de respondentes). Do entrevistador espera-se que seja flexível mas objectivo, empático mas persuasivo, um bom ouvinte mas que possua capacidade de controlo do grupo, promovendo a participação de todos os respondentes. A cultura do grupo e a sua influência no desempenho individual é, segundo Fontana e Frey (1999), outro dos factores a ter em conta pelo entrevistador neste tipo de entrevista.

Os resultados de um estudo comportam, portanto, a influência do tipo de entrevistas seleccionadas, das técnicas usadas, das formas de registo da informação. São influenciados também, segundo Fontana e Frey (1999), pelas escolhas do investigador, nomeadamente nos dados que selecciona como relevantes e na forma como os apresenta.

A entrevista como técnica de investigação apresenta alguns problemas, da ordem da validade e da fiabilidade. Cohen e Manion (1990) afirmam que a maioria das vezes a validade é medida superficialmente, procurando perceber apenas “se as questões colocadas estão medindo aquilo que afirmam medir” (p. 390). Estes autores defendem que o problema da falta de validade nas entrevistas se deve àquilo que chamam *parcialidade*, que definem como “una tendencia sistemática o persistente de cometer errores en la misma dirección, esto es, declarar por encima o por debajo el valor verdadero de un atributo” (Cohen e Manion, 1990, p. 390). Torna-se por isso necessário comparar os resultados da entrevista com outros resultados já validados e para aumentar a validade é necessário minimizar a parcialidade o mais possível. As fontes de parcialidade, segundo Cohen e Manion, residem nas características do entrevistador, nas características do informante e no conteúdo substantivo das questões (idem, p. 390). A parcialidade pode ser reduzida, sugerem, através de “una formulación cuidadosa de las preguntas [...]; procedimientos completos de adiestramiento [...do entrevistador]; muestreo por probabilidad de los informantes y, algunas veces, emparejar las características del entrevistador con las de la muestra para entrevistar.” (idem, pp. 390-391).

Com efeito, os problemas de validade e fiabilidade são afectados também pelo tipo de entrevista. Referem Cohen e Manion que “Cuando se produce un aumento de fiabilidad en la entrevista mediante un mayor control de sus elementos, esto se consigue [...] al precio de una validez reducida” (p. 391). Com efeito, na entrevista ao aumentarmos a fiabilidade através da racionalização diminuimos a validade, como explicam Cohen e Manion: “Cuanto más racional, calculador y alejado se haga el entrevistador, menos probable es que se perciba la entrevista como un intercambio amistoso y también es más probable que sea más calculada la respuesta.” (1990, p. 391).

Em relação à entrevista os problemas éticos tradicionais dizem respeito, para Fontana e Frey (1999), ao consentimento informado, o direito à privacidade e a protecção do indivíduo. No entanto, explicam os autores, existem outras preocupações éticas a ter em conta, como as questões relacionadas com a gravação das entrevistas, o envolvimento do entrevistador com o grupo em estudo ou ainda problemas decorrentes do questionamento da veracidade dos relatórios dos investigadores. Por outro lado, alertam, é necessário tomar em conta as diferenças de género. Na opinião dos autores o sexo do entrevistador e do respondente fazem diferença, “as the interview takes place within the cultural boundaries of a paternalistic social system in which masculine identities are differentiated from feminine ones. (p. 369).

A entrevista é afinal um texto negociado, dizem Denzin e Lincoln (2003), onde o poder, o género, a raça e a classe se intersectam. A entrevista, para estes autores, é uma conversa entre pelo menos duas pessoas, e não é portanto neutra, na medida em que resulta de significados construídos numa situação específica: a da entrevista (p.48).

5. Técnicas de análise e interpretação dos dados

Abordamos em seguida as técnicas da análise de conteúdo e da triangulação, ambas utilizadas neste estudo.

5.1. A análise de conteúdo

Para Bardin (1979) a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31) e, enquanto que para alguns autores esta técnica assume um papel meramente descritivo e classificatório dos factos de modo a preservar o seu rigor, para Krippendorff (1980, citado por Silva, 1986, p. 103) constitui “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Ainda para BARDIN, esta técnica organiza-se em três fases (p. 95):

- (a) Pré-análise;
- (b) Exploração do material;
- (c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise diz respeito à fase da organização, tendo como objectivo sistematizar as ideias iniciais e envolve um primeiro contacto com os documentos, a que Bardin (2000) chama “leitura flutuante”, a recolha de documentos a submeter à análise (constituição do corpus), a

formulação das hipóteses e objectivos e ainda a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação (p. 97). A exploração do material diz respeito à administração das decisões tomadas, às operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Por último, o tratamento dos resultados envolve a produção de inferências e procedimentos de interpretação dos resultados brutos de forma a adquirirem significado.

Tratar o material é codificá-lo, para Bardin (1979). A codificação diz respeito à transformação dos dados brutos do texto “por recorte, agregação e enumeração [a qual] permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (idem, p. 103). A codificação envolve três escolhas, segundo esta autora: o recorte, que diz respeito à escolha das unidades; a enumeração, que se refere a uma escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação, que tem a ver com a escolha das categorias.

Segundo Vala (1986), “a classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da análise de conteúdo [...] visa *simplificar*⁶ para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (p. 110)

A categorização é portanto uma operação de classificação de elementos que envolve uma diferenciação e o seu reagrupamento mediante critérios previamente definidos. E para Bardin (1979), as categorias, constituem classes que reúnem um conjunto de unidades de registo, sob um determinado título, agrupadas de acordo com os caracteres comuns de cada unidade.

Esta autora refere-se a duas unidades de análise: as unidades de registo e as unidades de contexto.

Uma unidade de registo. “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p. 104). As unidades de registo mais utilizadas são: a palavra; o tema, entendido como uma afirmação sobre um assunto; o objecto ou referente, temas-eixo em torno dos quais é organizado o discurso; a personagem; o acontecimento; o documento (Bardin, 1979, pp. 105-107).

As unidades de contexto constituem o “cenário” que serve de unidade de compreensão à unidade de registo, sendo de dimensões superiores a estas. Pode ser a frase para a palavra, o parágrafo para o tema.

De acordo com Bardin (1979), a categorização “tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...] A categorização pode empregar dois processos inversos:

⁶ Em itálico no original.

- É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. É o procedimento por caixas...
- O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por "milha". O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação." (1979, p.119).

No processo da análise de conteúdo, as categorias finais são usualmente o resultado de um agrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca, salienta Bardin (1979). Um conjunto de categorias deve obedecer, para esta autora, aos seguintes critérios:

- Exclusão mútua – cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- Homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- Pertinência – adaptação ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido;
- Objectividade e fidelidade – as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas do mesmo modo, quando submetidas a várias análises;
- Produtividade – capacidade do conjunto de categorias em fornecer dados exactos e índices de inferências. (pp. 119-121)

A utilização da categorização na análise de entrevistas e de textos, de acordo com Silverman (2003), encerra alguns problemas, nomeadamente porque as categorias enformam uma grelha conceptual poderosa, da qual não conseguimos desligar-nos e que por vezes não nos permite ver para além delas, ou seja, ligar aquilo que não foi categorizado (p. 348). Por esse motivo, a utilização de procedimentos mistos constitui uma alternativa que permite definir uma categorização prévia, mas deixa espaço para categorias emergentes, resultantes da própria análise de conteúdo.

5.2. A triangulação

A triangulação é associada por Cohen e Manion (1990) ao uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano. As técnicas triangulares, ou uso de métodos múltiplos, procuram traçar ou explicar de modo mais completo a riqueza e complexidade do comportamento humano, estudando-o a partir vários pontos de vista. O uso da triangulação reduz enviesamentos decorrentes do uso de métodos únicos e resolve alguns dos problemas da limitação do método.

A triangulação pode assumir várias modalidades: triangulação no tempo; com a utilização de desenhos longitudinais e transversais; triangulação no espaço, com uso de técnicas de cruzamento de culturas; níveis combinados de triangulação, com uso de mais de um dos três níveis principais das ciências sociais (indivíduo, grupo, sociedade); triangulação de teorias, utilizando as teorias alternativa ou competitiva em relação a um único ponto de vista; triangulação de investigadores, com recurso a mais de um investigador; e triangulação metodológica, com o uso do mesmo método em várias ocasiões ou de métodos diferentes (Cohen e Manion, 1990, p. 334)

A complexidade dos fenómenos educativos torna a triangulação particularmente apropriada para o seu estudo, sendo indicada em cenários educativos quando procuramos uma visão mais universal dos resultados educativos ou pretendemos explicar um fenómeno complexo, quando se pretende avaliar métodos diferentes de ensino ou um aspecto controverso em educação, quando um método utilizado produz uma imagem limitada ou, ainda, quando realizamos um estudo de caso. A triangulação fornece-nos, pois, uma visão mais completa da realidade em estudo, contribuindo para o aumento da validade de uma investigação.

Neste estudo utilizamos a triangulação metodológica, cruzando os dados recolhidos através da entrevista com os dados da análise documental, numa procura de validação dos resultados e da investigação e da fiabilidade das interpretações.

6. O processo de recolha de dados

A recolha de dados do nosso estudo processou-se a partir de duas fontes: os documentos da escola e as entrevistas realizadas a informantes-chave.

Em relação aos documentos, foram recolhidos exemplares do Projecto Educativo (Anexo 11) e do Projecto Curricular de Escola (Anexo 10), tendo sido ainda consultados o Projecto Curricular anterior, de que o actual constitui uma reformulação, o Regulamento Interno da Escola e as Actas do Conselho Pedagógico.

Em relação à técnica da entrevista, optámos pelo tipo de entrevista semi-estruturado, já referido, de modo a obter dados comparáveis entre os sujeitos. Para o efeito foi elaborado um guião de entrevista (anexo 1), organizado de acordo com os objectivos de investigação, tendo as questões sido definidas a partir desse quadro e da consulta efectuada ao Projecto Educativo de Escola, ao Projecto Curricular e ao Regulamento Interno. O guião, validado por uma especialista, foi organizado de acordo com os seguintes temas:

- A. Construção e desenvolvimento do PCE
- B. Concepções de avaliação e de currículo
- C. Avaliação do projecto curricular
- D. Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola
- E. Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos
- F. Modelo de avaliação do PCE em construção

Para a realização das entrevistas foram efectuados contactos informais, em primeiro lugar com o Conselho Executivo da Escola, e posteriormente com os informantes-chave, por telefone e pessoalmente, contactos onde foi solicitada a sua colaboração e apresentados de forma global os objectivos do estudo. De modo a garantir uma maior consistência dos dados, definimos que o conjunto de informantes-chave deveria incluir de preferência professores que fossem de anos ou ciclos diferentes, tendo proposto ao Conselho Executivo a indicação de um elemento daquele órgão, três directores de Turma, um por ciclo, e quatro Coordenadores de Departamento diferentes.

A selecção da amostra foi então realizada com a colaboração do Conselho Executivo, sendo uma amostragem intencional, segundo a tipologia de Burgess (1997, p. 59). Para esse efeito definimos como critérios de selecção da amostra:

- a. Professores que desempenhassem a função de Coordenador de Departamento ou de Director de Turma no ano de 2004/2005;
- b. Professores pertencentes, preferencialmente, a anos ou ciclos diferentes.

Pretendeu-se deste modo garantir uma amostra que nos fornecesse informações relevantes para os objectivos de investigação, enriquecida e consubstanciada por uma dupla perspectiva do professor: a pedagógica, da sala de aula, e a perspectiva colegial, enquanto actor da escola como organização e corresponsável pelo desenvolvimento e avaliação do currículo ao nível da escola.

Apresentamos no quadro seguinte a caracterização da amostra dos professores entrevistados.

Quadro 14 - Amostra dos professores entrevistados

Protocolo	Entrevistados	Idade					Sexo		Grau académico				Tempo de serviço				Categoria profissional				Nível de ensino		
		menos de 25 anos	de 25 a 30 anos	de 31 a 40 anos	de 41 a 50 anos	mais de 50 anos	F	M	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	menos de 5 anos	de 5 a 10 anos	de 11 a 20 anos	mais de 20 anos	Contratado	QZP	Quadro Escola	Outra	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
P1 Conselho Executivo	C				x			x		x					x				x			x	
	E				1			1		1					1				1			1	
P2 Coordenadores de Ano (Directores de Turma)	A				x		x			x					x			x					x
	B					x		x		x					x			x				x	
	C				x		x			x					x			x			x		
total					2	1	2	1		1	2					3			3		1	1	1
P3a e P3b Coordenadores de Departamento	A				x		x			x					x			x			x		
	B				x		x			x					x			x					x
	C				x			x		x					x			x			x		
	D				x			x		x					x			x					x
total					3		2	2		4					2	2		4			2		2
TOTAL		8			6	2	4	4		6	2				3	5		8			1	4	3

Foram realizadas quatro entrevistas, uma individual ao Presidente do Conselho (P1) Executivos e três de grupo, uma aos Directores de Turma (P2) e duas aos Coordenadores de Departamento (P3a e P3b), na impossibilidade de reunir os quatro numa mesma entrevista. Estas entrevistas tiveram lugar durante o mês de Novembro de 2005 e tiveram uma duração entre 53 e 60 minutos. As entrevistas foram gravadas em boas condições, após solicitada autorização aos inquiridos e dada a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados. Na condução da entrevista, procurámos seguir a ordem do guião, embora nem sempre o tivéssemos feito, deixando que os entrevistados organizassem o seu pensamento e acompanhando-os numa atitude semi-directiva. O clima em que decorreram as entrevistas foi agradável, notando-se apenas na entrevista dos Directores de Turma uma postura mais reservada de um dos inquiridos.

As entrevistas foram transcritas integralmente, respeitando na totalidade o discurso dos entrevistados. (anexos 6 a 9).

7. O processo de análise e interpretação dos dados

O desenvolvimento do processo de análise e interpretação dos dados iniciou-se com a recolha do Projecto Educativo e do Projecto Curricular da escola e uma primeira “leitura flutuante” (Bardin, 1979) destes artefactos. Em seguida, consultámos o Regulamento Interno da escola e foi realizada uma primeira análise das actas do Conselho Pedagógico. O objectivo nesta fase era o de conhecer a informação disponível, recolher questões que pudessem ser mobilizadas para as entrevistas e, no caso das actas, estabelecer uma grade de análise e ainda delimitar, no tempo, as actas a consultar.

A análise posterior dos documentos foi orientada de acordo com os objectivos de investigação. Na análise efectuada ao Projecto Curricular procurámos conhecer a organização do documento, nomeadamente a sua estrutura e conteúdo e, uma vez que se tratava de uma reformulação, as alterações introduzidas. Em relação ao Projecto Educativo e ao Regulamento Interno e numa segunda leitura definimos como objectivo a pesquisa de indicadores que informassem possíveis questões a incluir na entrevista, relacionados com a avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola. As actas foram analisadas a partir de uma definição prévia dos temas: Projecto Curricular de Escola; avaliação interna da escola; avaliação das aprendizagens dos alunos; avaliação do PCE.

A constituição do *corpus* de dados, envolveu também as entrevistas. Em relação a estas foram adoptados procedimentos de codificação dos protocolos e atribuídas letras aos vários entrevistados como forma escolhida de preservar o anonimato dos inquiridos. Foi realizada uma primeira leitura de todas as entrevistas, em ordem a rever o seu conteúdo e a eliminar eventuais erros ou imprecisões e também para extrair uma ideia global dos depoimentos efectuados.

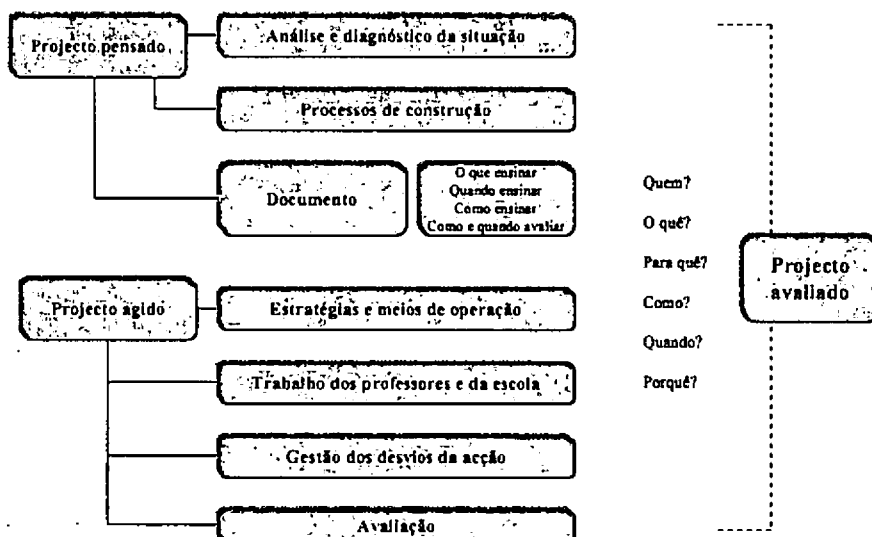
Em seguida foi realizada uma segunda leitura de cada entrevista, individualmente, com anotação no próprio texto das ideias-chave presentes no discurso dos inquiridos. Após este trabalho demos início ao recorte das unidades de registo de acordo com um sistema de categorias “macro”, definidas a partir dos objectivos do nosso estudo. As categorias definidas foram

- Categoria A - Construção e desenvolvimento do PCE,
Destinada a incluir os elementos relativos ao processo de construção e desenvolvimento do PCE e a estes associados;
- Categoria B - Concepções de avaliação e de currículo,
Nesta categoria inscrevemos a informação relativa à orientação conceptual dos professores em termos de avaliação e de currículo, as suas definições de avaliação e processos de regulação e de avaliação;
- Categoria C - Avaliação do projecto curricular,
Diz respeito à forma e aos modos e usos da avaliação do Projecto Curricular pela escola;

- Categoria D - Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola, Enquadram-se nesta categoria os processos de avaliação desenvolvidos pela escola no quadro do desenvolvimento do currículo;
- Categoria E - Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos, Diz respeito às relações estabelecidas pelos professores entre a avaliação em termos globais (das aprendizagens, do PCE, do trabalho dos professores) e a aprendizagem dos alunos;
- Categoria F - Modelo de avaliação do PCE em construção, Inscreve-se nesta categoria a informação fornecida pelos entrevistados para uma construção de um modelo de avaliação do desenvolvimento do currículo pela sua escola, delineado pelo PCE.

A análise e a posterior interpretação dos dados apoiou-se ainda, no quadro de análise conceptual que definimos a partir do nosso enquadramento teórico, já apresentado antes e que ilustramos na Figura 7.

Figura 7 - Modelo de análise conceptual dos dados.



Foi definido um primeiro sistema de subcategorias a partir das unidades de registo e destas fizemos derivar indicadores, através da inferência e da comparação constante, que nos permitiram em aproximação progressiva redefinir as subcategorias e proceder continuamente, quer ao seu reajustamento, quer à inclusão das subcategorias emergentes, procurando respeitar as indicações para a definição de um sistema de categorias definido por Bardin (1979) e já referido no ponto 5.1 deste documento.

Deste processo de codificação da informação em categorias e subcategorias resultaram os quadros de análise que incluímos nos anexos 2 a 5, um por entrevista e a partir dos quais elaborámos a descrição e análise dos dados.

Em seguida elaborámos a descrição dos dados analisados, agrupando-os de acordo com as categorias principais definidas, uma vez que de análise efectuada não resultaram novas categorias. A descrição foi efectuada a partir de quadros de síntese dos vários indicadores, primeiro numa retrato global, no caso das entrevistas de grupo e depois numa síntese distintiva dos traços mais salientes do discurso de cada indivíduo. Em relação às entrevistas dos Coordenadores, elaborámos ainda uma síntese descritiva global dos quatro depoimentos.

Posteriormente foi efectuada uma releitura das entrevistas e dos quadros da análise de conteúdo, de modo a garantir uma consistência das inferências. A interpretação dos dados constituiu o passo seguinte no tratamento dos dados. A partir das categorias originais e das subcategorias comuns da análise de conteúdo, procedemos à triangulação das sínteses dos entrevistados com a informação resultante da análise dos documentos, o que interpretámos à luz do enquadramento teórico e do nosso quadro de análise conceptual. Apresentamos o resultado dessa nossa interpretação dos dados, no quarto capítulo da terceira parte do documento, agora organizada de acordo com as questões de investigação do estudo.

8. Opções do estudo

A perspectiva que orienta este nosso trabalho inscreve-se na esfera do paradigma de investigação construtivista (Guba e Lincoln, 1994). A aceitação desta orientação, pluralista e de natureza emergente, não acabada (Guba e Lincoln, 1994), exige-nos a definição de algumas fronteiras, quer do ponto de vista da própria investigação, quer acerca das concepções de currículo, de avaliação e de ensino-aprendizagem quer, ainda e porque com estas directamente relacionado, sobre a concepção de professor e de profissionalismo docente que adoptamos.

Em relação ao paradigma investigativo, este estudo afasta-se de uma lógica positivista que encara a realidade a ser investigada como algo exterior ao indivíduo, que assume o investigador como neutro e sem influência e utiliza o método experimental e o controlo de variáveis (Guba e Lincoln, 1994) e insere-se numa lógica interpretativa, de raiz construtivista, num entendimento do real como algo que é construído pelo homem e cuja natureza é subjectiva. O investigador é considerado como actor, que influencia a produção do conhecimento através do uso de metodologias hermenêuticas e dialogantes, de modo a extrair significados a partir de uma realidade observada (Guba e Lincoln, 1994). E porque este estudo incide sobre a avaliação e o currículo, consideramos igualmente necessária a explicitação da nossa posição, quer em relação

a estas duas dimensões, quer em relação ao tipo de profissionalidade docente que lhe está implícita.

Sobre o currículo situamo-nos portanto numa concepção aberta, eclética na raiz prática e sócio-crítica (Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Roman e Diez, 1999) e defendemos um modelo de currículo centrado no processo (Alonso, 1998; Gimeno, 1988; Roldão, 1999; Stenhouse, 1984) e no trabalho prático mas amplamente iluminado dos docentes que o desenvolvem. A avaliação, entendemo-la como parte integrante e transversal do processo de desenvolvimento do currículo; será responsiva (Stake, 2000) e democrática (House e Howe, 2003) e, do ponto de vista educativo, servirá para melhorar o processo em que ocorre (Bolívar, 1998; Casanova, 1999; Gairín, s/d, 1997; Hernandez Pina e Garcia Sanz, 2001; Marsh e Willis, 1999; Peralta, 2002; Perez Juste, 2006; Stake, 1975).

No processo educativo cabe aos professores e à escola assumirem um papel essencial, orientados especificamente para levar os alunos a aprender e a desenvolver competências que lhes permitam uma aprendizagem constante ao longo da vida. Por isto, o professor a que nos referimos é um profissional amplo, na acepção de Stenhouse (1987) e é capaz também de aprender ao longo da vida, o que faz colaborativamente, indagando o seu saber e saber-fazer, questionando-o à luz das suas teorias privadas e das teorias que conhece, avaliando, reajustando, procurando uma acção pedagógica mais adequada e eficaz para os alunos com os quais trabalha e pelos quais ganha razão de existir como profissional.

IV Apresentação e tratamento dos resultados

Nesta terceira parte do estudo é apresentada a descrição e a análise dos dados recolhidos ao longo da investigação, seguindo-se a sua interpretação e discussão à luz do enquadramento teórico que definimos como orientação.

1. Descrição e análise dos dados

O presente capítulo refere-se à descrição e análise dos dados recolhidos a partir da análise documental e da análise de conteúdo das entrevistas. Numa primeira parte, são apresentados os dados referentes ao Projecto Curricular de Escola e em seguida os dados sobre a consulta das actas do Conselho Pedagógico da escola em estudo. Na segunda parte deste capítulo, apresentamos a perspectiva dos professores, organizada de acordo com a amostra seleccionada.

1.1. O projecto curricular da escola

Génese

O Projecto Curricular (PCE) desta escola foi elaborado pela primeira vez ao longo do ano lectivo de 2001-2002, a partir de uma iniciativa do Conselho Executivo, com aprovação pelo Conselho Pedagógico.

O PCE foi revisto e sofreu algumas alterações para o triénio de 2002-2005. A estrutura anterior mantém-se e as alterações existentes no conteúdo do documento dizem respeito i) ao *Perfil de competências gerais a desenvolver pelo aluno do ensino básico* (p. 5), onde se incluem agora as competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico; ii) ao horário de funcionamento escolar, designadamente dos 2º e 3º Ciclos, com alterações nos intervalos do turno da tarde; iii) aos toques de campainha; iv) à carga horária disciplinar e à distribuição da leccionação das áreas transversais do do 9º ano, em resultado das determinações do Decreto-Lei nº 6/2001 (entrada do 9º ano em Setembro de 2004).

Os Projectos Curriculares de Turma (PCT) são elaborados através de uma base de dados concebida para o efeito, a que os alunos deram o nome “Frino”. Existem vários computadores onde são lançados os dados do Director de Turma, da Área de Projecto e dos Apoios Educativos.

A Área de Projecto é vista como elemento aglutinador entre o Projecto Curricular de Escola (PCE) e os Projectos Curriculares de Turma (PCT).

Na sequência de uma forte aposta nas novas tecnologias de informação e comunicação e na abertura ao exterior, a escola abriu uma página na Internet em 2002, disponibilizando grande parte da informação através deste canal, nomeadamente os documentos da escola como o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola (PCE) em análise.

Organização do documento

Estrutura

O Projecto Curricular de Escola é composto por uma nota prévia do Presidente do Conselho Pedagógico, seguida de quatro capítulos organizadas da seguinte forma:

1. Contexto:
 - a. A escolha da escola.
 - b. As novas tendências e o estudo acompanhado.
 - c. A interdisciplinaridade e a área do projecto.
 - d. A formação cívica.
 - e. As competências – gerais, transversais e essenciais.
2. Estruturação.
 - a. A carga curricular.
 - b. O horário escolar.
 - c. A distribuição do serviço docente.
 - d. A avaliação dos alunos
 - e. O projecto curricular de turma.
3. Processo.
 - a. Os temas da área de projecto.
 - b. As fontes de pesquisa do estudo acompanhado.
 - c. A rede informática e o projecto curricular de turma.
4. Produto.
 - a. Campos da avaliação do projecto curricular.
 - b. A auto-avaliação dos alunos.
 - c. Dados do FRINO.
 - d. Reciclagem do contexto.

Conteúdo

A nota prévia do Presidente do Conselho Pedagógico refere uma certa identificação da escola com as preocupações da reorganização curricular em curso, embora ressalve a necessidade de verificação da viabilidade de implementação de algumas das medidas.

Define-se neste preâmbulo que este Projecto Curricular “se constrói com base no modelo CIPP⁷ de avaliação”. As iniciais são adaptadas de modo a corresponder aos quatro capítulos em

⁷ No original: C – de Context; I – de Input; P – de Process; P – de Product; cf. Stufflebeam (2003).

que se organiza o Projecto Curricular (Contexto, Estruturação, Processo e Produto) e afirma-se a vantagem de este modelo poder ser adaptado ao suporte informático existente, contribuindo assim para uma das metas, já referidas anteriormente, do Projecto Educativo da Escola: o desenvolvimento de processos de comunicação e de informação abertos entre os diversos intervenientes na vida escolar, nomeadamente em redes informáticas.

No primeiro capítulo são apresentadas considerações sobre o currículo e respectivos níveis de decisão ao nível da escola e da turma, sobre as novas áreas curriculares e sobre as competências a desenvolver, considerações que são comuns respectivamente às propostas de Reorganização Curricular do Ensino Básico emanadas pelo DEB em 2000,⁸ à edição do DEB de 2001 sobre a reorganização curricular⁹ e ao Currículo Nacional do Ensino Básico.

O segundo capítulo inclui itens como a carga curricular, horário escolar, distribuição do serviço docente, avaliação dos alunos e projecto curricular de turma. Mantém-se o recurso às orientações do DEB¹⁰ nas referências sobre a carga curricular. Neste capítulo são definidas várias medidas sobre a gestão flexível do currículo, nomeadamente a adopção do calendário definido pelo Ministério da Educação, a definição do horário de funcionamento escolar, da distribuição da carga horária pelas diversas áreas e da distribuição dos professores pelas áreas não disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Educação Cívica. É feita uma descrição da forma de selecção dos pares pedagógicos para as novas áreas curriculares, mas não são explicitados quais os critérios que determinam as prioridades de escolha. Este capítulo inclui também uma calendarização das reuniões dos conselhos de Grupo e as adaptações realizadas pela escola ao Despacho n.º 30/2001, sobre a avaliação dos alunos.

A terminar o capítulo, uma referência ao Projecto Curricular de Turma, atribuindo a responsabilidade da sua elaboração, planificação e orientação do trabalho a realizar ao Conselho de Docentes (no 1.º Ciclo) e ao Conselho de Turma (nos 2.º e 3.º Ciclos). O documento não faz qualquer referência, em termos conceptuais, ao processo de elaboração do PCT nem à forma de articulação deste com o Projecto Curricular de Escola.

O terceiro capítulo diz respeito aos temas aprovados em Conselho Pedagógico para a área de projecto: i) temas que se relacionem com a organização e com a gestão do espaço escolar; ii) que se relacionem com a comunidade envolvente; iii) outros temas escolhidos pelos alunos. Definem-se as fontes de pesquisa do estudo acompanhado privilegiando o desenvolvimento do trabalho com as novas tecnologias que, aliás, está de acordo com o Projecto Educativo. A terminar uma menção à disponibilização do Projecto Curricular de Turma na rede informática da

⁸ cf. DEB, 2000, Ponto 4 do Capítulo I.

⁹ cf. DEB, 2001, pp. 54-55

¹⁰ cf. DEB, 2001, pp. 56-62

escola e a intenção quer de proporcionar o acesso à informação a todos os membros da comunidade escolar, quer o estabelecimento de um registo histórico dos dados que permita uma busca ou consulta posterior.

No último capítulo, o mais pequeno, abordam-se os itens da avaliação do projecto curricular, da auto-avaliação dos alunos, da informação constante na base de dados, que inclui os dados biográficos e de diagnóstico relevantes dos alunos bem como os dados referentes à assiduidade e aos resultados da avaliação sumativa do final de cada um dos períodos e, ainda, da “reciclagem do contexto”, a qual será efectuada a partir de todos dos dados disponibilizados pelo o projecto curricular de escola, de acordo com o documento.

1.2. Actas do Conselho Pedagógico

Foram consultadas as actas do Conselho Pedagógico dos anos lectivos 2001-2002 a 2004-2005, correspondentes a 39 reuniões. Foi consultada ainda uma última acta referente ao ano de 2000-2001, por incluir uma primeira indicação acerca da necessidade de uma avaliação interna da escola, sendo 40 o total de actas consultadas. A escolha deste periodo decorre da necessidade de um entendimento mais aprofundado da forma como as questões relativas ao desenvolvimento do projecto curricular e à avaliação dos alunos e do projecto, foram sendo tratadas desde a construção original do PCE até à sua reformulação. Por outro lado a extensão cronológica permite uma melhor compreensão do papel atribuído a estas questões. A consulta das actas, como já referimos anteriormente, estruturou-se em torno de quatro categorias: o Projecto Curricular de Escola, a avaliação do PCE, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação da escola.

Projecto Curricular de Escola

Das actas consultadas (n=40), existem referências ao Projecto Curricular de Escola (PCE) em 21 dos documentos (52,5%). As actas incluem definições sobre o PCE, sobre as novas áreas curriculares não disciplinares (NAC), sobre a gestão dos elementos do currículo e ainda sobre a base de dados Frino, a qual integra os vários projectos curriculares de turma, bem como a acções de formação sobre o desenvolvimento do projecto curricular. É de salientar que a gestão dos elementos do currículo (12 ocorrências) e as NAC (8 ocorrências) constituem as subcategorias que registam maior número de referências, sendo estes os assuntos tratados com maior frequência nas actas, no âmbito das referências ao Projecto Curricular de Escola. É manifesta uma preocupação com a distribuição das cargas curriculares e/ou lectivas e com a organização das NAC nestas reuniões do Conselho Pedagógico.

Avaliação do PCE

A avaliação do PCE é tratada em seis das 40 actas (15%) e inclui referências à sua relação com o modelo CIPP, à necessidade de revisão do PCE e às alterações introduzidas no PCE quando da sua reformulação, sendo este um assunto tratado apenas em três das reuniões do Conselho Pedagógico.

A avaliação do PCE, de acordo com o texto das actas consultadas é um tema pouco abordado ao nível das reuniões do Conselho Pedagógico, o que pode indiciar uma avaliação do PCE com carácter final e não processual.

Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos é, sem dúvida, um tema quase constante ao longo das reuniões do Conselho Pedagógico, encontrando-se registos sobre avaliação em 28 das actas consultadas (70%). Os registos referem-se à análise dos resultados das aprendizagens dos alunos e às suas classificações, à legislação, aos critérios de avaliação e a procedimentos avaliativos.

Os assuntos abordados com maior frequência nas reuniões do Conselho Pedagógico dizem respeito à análise dos resultados da avaliação dos alunos e aos critérios de avaliação.

Sobre a análise de resultados verifica-se que a sua análise trimestral é recorrente, sendo prática comum e que os resultados são alvo de uma discussão posterior ao nível dos Departamentos Curriculares. Em relação aos critérios de avaliação, o conteúdo das actas é revelador da morosidade associada ao processo de definição de critérios de avaliação e, por outro lado, de um interesse em tornar o processo de avaliação num processo mais transparente e rigoroso.

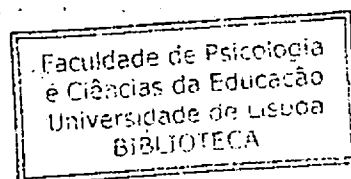
Avaliação interna da escola

Nesta categoria incluímos as referências sobre a avaliação interna da escola e igualmente as referências acerca da avaliação externa levada a cabo pela IGE. São sete as actas consultadas que se referem ao processo de avaliação da escola (17,5%).

Existe um maior número de referências à avaliação interna, tendo sido discutida a sua necessidade, apresentados os resultados e redefinida a equipa, de acordo com alterações na legislação. Em relação ao relatório da IGE verifica-se que existe um interesse em promover a discussão sobre os seus resultados.

Da análise efectuada salientamos quatro aspectos: em primeiro lugar a importância da avaliação das aprendizagens, que é um assunto recorrente e tratado na maioria das suas reuniões

do Conselho Pedagógico (70%); em segundo lugar, o processo demorado de definição e apresentação dos critérios de avaliação pelos Departamentos, o que pode ser revelador de uma dificuldade de encontrar consensos ou ainda de lacunas na formação dos professores neste domínio; em terceiro lugar, a preocupação visível do Conselho Pedagógico em remeter para discussão e reflexão nos Departamentos os vários assuntos, nomeadamente aqueles referidos à avaliação, indiciando quer uma promoção do seu envolvimento, quer uma procura de responsabilização dos vários docentes; por último, a relevância menor da avaliação do PCE em termos de ocorrências explícitas nos textos das actas.



1.3. A perspectiva dos professores

Apresentamos em seguida a descrição dos dados resultantes da análise das entrevistas.

O Presidente do Conselho Executivo

Ao Presidente do Conselho Executivo foram colocadas questões relativamente às seis categorias de análise definidas para a entrevista. Este professor é licenciado em Educação Física pertence ao Quadro de Escola do 2.º Ciclo e encontra-se no último ano do seu terceiro mandato neste cargo; que acumula com o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico.

A construção e desenvolvimento do PCE

Em relação à construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola, o elemento do Conselho Executivo entrevistado referiu-se ao processo de elaboração e à concepção de PCE, ao seu conteúdo e destacou alguns factores positivos que associa ao seu desenvolvimento (*cf.* Quadro 15).

Quadro 15 – Construção e desenvolvimento do PCE (P1)

Subcategorias	Indicadores P1
A1. Processo de elaboração do PCE	1.1. Respeito pelos normativos 1.2. Baseado no modelo CIPP 1.3. Processo de construção permanente
A2. Conceito de PCE	2.1. Operacionalização do modelo macro e dos programas 2.2. Respeito pelo contexto da escola 2.3. Tradução das opções da escola 2.4. PCE integra-se em outros documentos
A3. Factores positivos na elaboração do PCE	3.1. Adaptação da GFC às TIC 3.2. Supressão dos toques de campainha 3.3. Separação por turnos das NAC e das disciplinas
A4. Conteúdo do documento	4.1. Opções da escola 4.2. Carga curricular das disciplinas 4.3. Definições sobre as NAC 4.4. Componentes regionais-locais 4.5. Distribuição do serviço docente

A elaboração do PCE da EBI do Bairro, segundo o Presidente do seu CE, desenvolveu-se de acordo com os normativos, com base no modelo CIRP de Stufflebeam (o professor atribuiu equivocadamente também a Scriven a autoria do modelo). O processo de elaboração do PCE é um processo permanente e para este professor de Educação Física o projecto curricular constitui uma operacionalização do Currículo Nacional e dos programas das disciplinas. O PCE deve respeitar o contexto da escola e envolve uma tradução das opções da escola, integrando-se nos outros documentos internos. O Presidente do CE destaca três factores associados ao desenvolvimento do projecto curricular na sua escola: a possibilidade de adaptação do processo de gestão flexível do currículo às novas tecnologias de informação, a supressão dos toques de campainhas e a possibilidade de gerir os horários, que permitiu separar, em turnos diferentes, as disciplinas das novas áreas curriculares.

O conteúdo do PCE, segundo este professor, deve incluir as opções da escola, a carga curricular das disciplinas, definições sobre as NAC, a definição de componentes curriculares locais e a distribuição do serviço docente.

Concepções de avaliação e de currículo

Relativamente às concepções de avaliação e currículo que orientam a escola, o Presidente do CE fez referências ao conceito de avaliação e à questão da diferenciação do ensino. Sobre a avaliação pronunciou-se acerca da sua definição, do desenvolvimento dos processos avaliativos e de um dos problemas associados à avaliação, conforme ilustramos no quadro seguinte.

Quadro 16.- *Concepções de avaliação e de currículo (PI)*

Subcategorias	Indicadores PI
B1. Condicionantes da avaliação	1.1. Associação da avaliação à classificação
B2. Definição de avaliação	2.1. Avaliar é uma necessidade 2.2. Avaliar é iluminar
B3. Desenvolvimento dos processos de avaliação	3.1. Delimitar dados 3.2. Obter informação 3.3. Métodos de recolha apoiados nas TIC 3.4. Tratar os dados 3.5. Divulgar dados com transparência aos utentes
B4. Diferenciação do ensino	4.1. Difícil de pôr em prática 4.2. Associada à avaliação 4.3. Dependente dos professores
B5. Condicionantes para a diferenciação do ensino	5.1. Existência de uma cultura de aprendizagem 5.2. Organização da escola 5.3. Utilização didáctica das TIC 5.4. Número de alunos por turma 5.5. Existência de uma cultura de avaliação

A avaliação das aprendizagens, para o Presidente do CE, é condicionada por uma habitual associação da avaliação à classificação. Avaliar, de acordo com este docente, é uma necessidade e também uma forma de iluminar os processos de ensino e aprendizagem:

“...em relação à avaliação dos alunos [...] temos feito muito trabalho nesse domínio e é impossível navegar sem luz, claro há quem consiga”.

O desenvolvimento de processos de avaliação encerra um conjunto de etapas que para este professor envolvem a delimitação de dados, a obtenção de informação, a utilização ou definição de métodos de recolha apoiados nas TIC, o tratamento dos dados e, por último, a divulgação dos dados aos utentes, de forma transparente.

A diferenciação do ensino, para o professor, é difícil de pôr em prática, está associada à avaliação mas é dependente da vontade dos professores. Para que aconteça, refere o Presidente do CE, é necessária uma cultura de avaliação interna que, associada a uma organização adequada da escola, à utilização didáctica das TIC e a uma redução do número de alunos por turma, possibilite a existência de uma cultura de aprendizagem, promotora da diferenciação do ensino. A ênfase é colocada no professor mas também na organização da escola. O Presidente do CE considera a utilização didáctica das TIC como uma meta a atingir e acredita que será mais fácil conquistar os professores para esse domínio, libertando-os das tarefas mais burocráticas:

“Se não tiveres os docentes conquistados para as novas tecnologias, tu não consegues que eles trabalhem nesse ambiente com os alunos, mas para conquistares os docentes tens que lhes disponibilizar o tratamento dos dados da administração para eles sentirem leves e estimulados e quando isso acontece favorece a diferenciação.”

Avaliação do projecto curricular

A informação recolhida na entrevista acerca da avaliação do Projecto Curricular compreendeu a definição do processo e dos seus momentos de avaliação, da escolha do modelo de avaliação e da utilização dos seus resultados, para além da questão das práticas diversificadas de ensino associadas ao desenvolvimento do currículo (*cf.* Quadro 17).

Quadro 17 – Avaliação do Projecto Curricular (P1)

Subcategorias	Indicadores P1
C1. Escolha do modelo CIPP	1.1. Experiência pessoal 1.2. Ampliação do objecto de avaliação
C2. Processo de avaliação do PCE	2.1. Reuniões do Conselho Pedagógico 2.2. Baseado nos resultados dos alunos 2.3. Estudos realizados pelo CE
C3. Momentos de avaliação do PCE	3.1. Trimestral
C4. Condicionantes da avaliação do PCE	4.1. Domínio das questões da avaliação pelos docentes 4.2. Formação inicial dos professores 4.3. Formação contínua dos professores
C5. Diversificação de práticas associada ao PCE	5.1. Acção inerente à profissão docente 5.2. Difícil de controlar
C6. Condicionantes da avaliação da diversidade nas práticas	6.1. Desconhecimento da sala de aula 6.2. Inexistência de observação de aulas
C7. Usos dos resultados da avaliação do PCE	7.1. Discussão 7.2. Informação 7.3. Tirar conclusões 7.4. Modificar as práticas

A utilização do modelo CIPP no projecto resultou, por um lado, da experiência pessoal anterior do Presidente do CE e, por outro, de um interesse em ampliar o objecto de avaliação para além das aprendizagens dos alunos. A avaliação do PCE realiza-se trimestralmente no Conselho Pedagógico, segundo este professor, e baseia-se em estudos realizados pelo Conselho Executivo sobre os resultados dos alunos, sendo condicionada, salienta, pelo domínio das questões da avaliação pelos docentes e pela sua formação inicial e contínua neste âmbito. Sobre isto salienta:

“É dramático e hoje acontece muito os professores com a formação inicial e mesmo depois da profissionalização entrem na carreira e aquilo que é o património da docimologia que são estas questões que nós temos estado a falar não façam parte do seu equipamento para ser docentes e isso é muito complicado, mas é uma realidade.”

De acordo com o Presidente do CE, os resultados da avaliação do PCE devem servir para alimentar a discussão, para informar, para extrair conclusões e também para modificar as práticas a partir dessa discussão.

Para este professor, a diversificação das práticas de ensino não está somente associada ao desenvolvimento do PCE, constituindo uma acção inerente à própria profissão, que é difícil de controlar. Esta dificuldade decorre, explica, de uma inexistência de observação de aulas que impede o conhecimento do que se passa na sala de aula e dificulta uma avaliação do trabalho do professor. A questão da diferenciação do ensino é considerada um “axioma que também vem nos documentos” mas, assegura o Presidente do Conselho Executivo, é algo que acaba por se fazer enquanto houver professores e alunos. E pode fazer-se, diz, “com base na recolha de informação, com base na discussão e análise de estratégias de ensino a seguir de métodos, que é uma coisa que não se faz, ou que se faz muito pouco”.

Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola.

Questionado sobre este assunto, a resposta do Presidente do Conselho Executivo centrou-se nas características do processo, nos seus intervenientes e condicionantes, nos instrumentos utilizados e nos critérios de avaliação, considerando a avaliação como um elemento importante para aquele processo. Em seguida abordou o processo de avaliação interna da escola, referindo-se ao tipo de informação recolhida e à utilização dos resultados desta avaliação (cf. Quadro 18).

Quadro 18 - *Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P1)*

Subcategorias	Indicadores P1
D1. Importância da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo	1.1. Elemento importante para o desenvolvimento do currículo
D2. Características dos processos de avaliação desenvolvidos na escola	2.1. Tratados nos vários patamares de decisão 2.2. Processos transparentes e públicos
D3. Intervenientes nos processos de avaliação	3.1. Conselho Pedagógico 3.2. Departamentos 3.3. Professores 3.4. Conselho de Turma na avaliação do aluno
D4. Critérios de avaliação	4.1. Definidos nos departamentos 4.2. Disponíveis na Internet 4.3. Publicação permitiu aferir entre Departamentos 4.4. Graus de especificação diferentes entre Departamentos 4.5. Diferentes níveis de rigor
D5. Condicionantes para a definição dos critérios	5.1. Formação dos professores em avaliação
D6. Instrumentos de avaliação	6.1. Testes 6.2. Registos não sistemáticos da observação dos alunos
D7. Aspectos promotores do desempenho dos professores	7.1. Registo na base de dados para consulta pública
D8. Processo de avaliação interna	8.1. Avaliação interna resulta de iniciativa da escola 8.2. Processo melhorado com a avaliação externa 8.3. Envolveu a construção de instrumentos 8.4. Processo em curso
D9. Dados recolhidos na avaliação interna	9.1. Taxas de insucesso 9.2. Taxas de matrícula 9.3. Grau de satisfação em relação ao funcionamento da escola 9.4. Necessidades de material 9.5. Formação contínua de professores
D10. Utilização dos resultados da avaliação interna	10.1. Mudar as práticas

Segundo o Presidente do CE, os processos de avaliação desenvolvidos na escola são tratados nos vários patamares de decisão e são processos transparentes e públicos. Intervêm nos processos de avaliação o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os docentes e o Conselho de Turma, diz, ao nível da avaliação individual do aluno. Os critérios de avaliação são definidos nos Departamentos e foram alvo de publicação na página da internet da escola, o que, segundo este professor, permitiu aferir alguns critérios entre os Departamentos.

“Cada departamento definiu os seus critérios e depois isso foi publicado, permitiu fazer uma hetero-avaliação, porque as pessoas começaram a conhecer os critérios uns dos outros, começaram a aferir.”

Não obstante, lamenta, os critérios apresentam ainda níveis de especificação e de rigor muito diferentes entre si, o que se deve, afirma uma vez mais, à formação dos professores na área da avaliação.

Os instrumentos de avaliação mais utilizados são os testes, existindo alguns docentes que realizam registos informais, não sistemáticos, da observação dos alunos. Para o Presidente do CE, a obrigação de registo da informação relativa à avaliação na base de dados, tornando-a disponível para consulta pública, constitui uma forma de promover o desempenho dos professores.

A importância atribuída à avaliação pela escola levou a que desenvolvesse por iniciativa própria, há uns anos, um processo de avaliação interna. Este processo, que segundo o Presidente do CE ainda se mantém de algum modo, envolveu a construção de diversos instrumentos e foi melhorado com uma avaliação externa realizada pela IGE. Foram recolhidos dados sobre as taxas de insucesso, de matrícula, sobre o grau de satisfação em relação ao funcionamento da escola, sobre necessidades de material e também sobre a formação contínua de professores, os quais serviram, diz este professor, para mudar as práticas.

Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos

No estabelecimento de relações entre a avaliação e as aprendizagens, o Presidente do CE abordou o modelo do Currículo Nacional do Ensino Básico, orientado por competências, e salientou algumas limitações que lhe estão associadas. No seu discurso, explicitou ainda os modos de regulação das aprendizagens dos alunos pela escola, para além de um conjunto de factores favoráveis a uma relação positiva entre a avaliação e a aprendizagem (cf. 19).

Quadro 19 – *Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P1)*

Subcategorias	Indicadores P1
E1. Relação entre o modelo de competências e as aprendizagens dos alunos	1.1. O modelo por competências constitui uma oportunidade
E2. Condicionantes do modelo orientado por competências	2.1. Manutenção de práticas docentes tradicionais
	2.2. Influência do manual
	2.3. Organização escolar
	2.4. Desconhecimento pelos professores do modelo e dos programas
	2.5. Resistência por parte dos professores
E3. Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos	3.1. Avaliação influencia o processo de aprendizagem
	3.2. Relações ténues
	3.3. Relações dependentes do conhecimento do que se passa na sala de aula
E4. Factores favoráveis a uma relação positiva entre avaliação e aprendizagens	4.1. Utilização da sociedade de informação
	4.2. Regulação do trabalho dos professores
	4.3. Orientação por programas ou competências como garantia de identidade nacional
	4.4. Avaliação como farol
	4.5. Trabalho colaborativo entre os professores
E5. Regulação das aprendizagens dos alunos pela escola	5.1. Resultados dos alunos na escola
	5.2. Resultados dos alunos nas escolas para onde transitam

Em relação ao modelo de currículo orientado por competências a opinião do Presidente do CE é a de que este modelo constitui uma oportunidade, cujo aproveitamento é dificultado pela existência de práticas docentes tradicionais, sob a influência do manual e de uma organização escolar secular. Sobre isto refere,

“As práticas docentes não mudam assim, e o fundamental está aí, eu acho que há muitas pessoas que leccionam, a maioria lecciona pelo manual, independentemente de estarem os objectivos, competências, não lhes interessa muito o que está em causa...”

A resistência por parte dos professores em mudar constitui um outro obstáculo e o desconhecimento acerca do modelo e dos programas nacionais é generalizado:

“acho que podemos voltar atrás e que ninguém se apercebe, se dissermos vamos deixar este modelo por competências e vamos voltar atrás acho que ninguém se apercebe. A maioria dos actores das escolas nem se apercebe; hoje em dia já quase ninguém conhece os programas, nunca os conheceram, é por manuais, o resto é conversa.”

Segundo este professor, é ténue a relação da avaliação com as aprendizagens dos alunos. O estabelecimento desta relação depende do conhecimento do que se passa na sala de aula e pode ser melhorada, refere, quer através da utilização da sociedade de informação e do trabalho colaborativo dos professores, quer através da regulação das suas práticas, com uma utilização da avaliação a iluminar os processos de aprendizagem.

De acordo com o Presidente do CE, as aprendizagens dos alunos são reguladas através dos seus resultados na escola e posteriormente através dos resultados que obtêm nas escolas para onde transitam no prosseguimento dos estudos.

Modelo de avaliação do PCE em construção

Solicitado a pronunciar-se sobre uma completa avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola, este elemento do Conselho Executivo referiu-se apenas a alguns processos de avaliação possíveis de utilizar para esse efeito (cf. Quadro 20).

Quadro 20 – *Modelo de avaliação do PCE em construção (PI)*

Subcategorias	Indicadores PI
F1. Processos a utilizar	1.1. Recolha e tratamento da informação 1.2. Registo diário do currículo real 1.3. Observação das aulas 1.4. Meta-avaliação

Para este professor uma avaliação do PCE deveria incluir a observação de aulas, com instrumentos de observação definidos ao nível do Departamento e um registo diário do currículo

real, associados a processos de meta-avaliação. O Presidente do CE associa estes processos a uma “cultura de transparência”, que entende do seguinte modo:

“Para mim há uma coisa que é fundamental que é o registo diário daquilo que se ensina, o registo diário do currículo real, daquilo que se chamava de livro de ponto, uma base de dados em que tu chegás à escola e queres saber o que os professores de português estão a ensinar, as pessoas terem a coragem de escrever os conteúdos que leccionam e não escrever um sumário de acordo com o que está no manual que não tem nada a ver com a realidade. Portanto é a cultura de transparência.”

Elementos de síntese do depoimento do Presidente do CE

No depoimento do Presidente do CE, destaca-se o uso de um discurso coerente com as exigências legais em termos de desenvolvimento do currículo e um interesse nas TIC, numa tripla dimensão: como forma de promover a escola; como forma de reunir os professores numa causa comum e de promover a sua utilização; como instrumento para a responsabilização do corpo docente. Embora defenda uma ampliação da avaliação para além dos resultados dos alunos e a assuma como forma iluminar a acção da escola, no discurso do Presidente do CE verifica-se uma acentuada preocupação com os resultados dos alunos, a partir dos quais é efectivamente regulado o funcionamento da escola e o próprio PCE, sem que se perceba exactamente qual o papel da avaliação do contexto, dos inputs e dos processos, numa adaptação que é pessoal do modelo de Stufflebeam (2003). A diferenciação do ensino, as práticas de avaliação, incluindo-se a definição dos critérios de avaliação, e as relações possíveis de estabelecer entre as aprendizagens dos alunos e a avaliação, são condicionadas fortemente no seu discurso pela formação inicial e contínua dos professores. Para este problema, este professor propõe o desenvolvimento de uma cultura de avaliação interna, transparente e associada à responsabilização dos professores, que promova a mudança das práticas, para a qual a observação das aulas e o registo do currículo real constituem as soluções a privilegiar. Numa palavra, os resultados dos alunos são reveladores da eficácia do trabalho da escola e do desempenho dos professores.

Os(as) Directores(as) de Turma

A entrevista aos Directores de Turma foi realizada em grupo, tendo sido ouvidos três Directores de Turma, um por Ciclo, em relação às seis categorias de análise definidas no guião da entrevista. Este conjunto de docentes incluiu uma professora do 1.º Ciclo, licenciada, um professor do 2.º Ciclo com mestrado e uma professora do 3.º Ciclo com o mesmo nível de habilitações. Os professores do 2.º e 3.º Ciclo têm ambos experiência no ensino superior.

Construção e desenvolvimento do PCE

Em relação à construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola, os Directores de Turma entrevistados referiram-se ao seu processo de elaboração, à concepção de PCE e à relação do documento escrito com a respectiva implementação. Foram destacados factores positivos e problemas associados ao desenvolvimento do PCE, assim como questões relacionadas com a elaboração dos PCT e o seu desenvolvimento (cf. Quadro 21).

Quadro 21 – Construção e desenvolvimento do PCE (P2)

Subcategorias	Indicadores P2
A1. Processo de elaboração do PCE	1.1. Definido globalmente pela escola 1.2. Sugestões do Conselho pedagógico 1.3. Elaborado por uma equipa 1.4. Suporte informático 1.5. Relaciona-se com a aprendizagem global dos alunos 1.6. Relaciona-se com as NAC
A2. Conceito de PCE	2.1. Adaptação do currículo oficial à escola 2.2. Adaptação aos alunos 2.3. Inclui o PCE e os PCT 2.4. Deve ser partilhado 2.5. Processo constante
A3. Factores positivos na elaboração do PCE	3.1. Interdisciplinaridade no 1.º Ciclo
A4. Problemas detectados na elaboração do PCE	4.1. Identificação directa com a AP 4.2. O PCE é uma manta de retalhos 4.3. Compartimentação entre disciplinas no 3.º Ciclo 4.4. Pouca importância atribuída às áreas interdisciplinares
A5. Relação entre documento escrito e implementação do PCE	5.1. Desenvolvimento independente do texto 5.2. Desenvolvimento independente do modelo usado
A6. Conceito de PCT	6.1. Adaptação curricular à turma 6.2. Adaptação ao contexto 6.3. Adaptação aos alunos
A7. Elaboração dos PCT	7.1. Objectivos para cada turma 7.2. Intenções pedagógicas de acordo com a turma 7.3. Registo em suporte informático 7.4. Dependente do Director de Turma 7.5. Responsabilidade do Conselho de Turma
A8. Factores positivos para a elaboração dos PCT	8.1. Suporte informático 8.2. Menos reuniões 8.3. Tempo inteiro com a turma no 1.º Ciclo
A9. Problemas detectados na elaboração do PCT	9.1. Falta de revisão dos PCT 9.2. Dimensão dos Conselhos de Turma no 3.º Ciclo 9.3. Despejo das notas no 3.º Ciclo 9.4. Existência de várias reuniões 9.5. Pouca importância atribuída às áreas interdisciplinares
A10. Desenvolvimento do PCT	10.1. Reuniões do Conselho de Turma 10.2. Adaptabilidade ao contexto 10.3. Adaptação gradual aos alunos

Para os Directores de Turma o processo de elaboração do PCE está relacionado com a aprendizagem dos alunos e com o suporte informático desenvolvido pela escola. O PCE foi elaborado por uma equipa, a partir de sugestões do Conselho Pedagógico, está também relacionado com as NAC e constitui, para um dos professores, uma adaptação do currículo oficial aos alunos da escola, sendo um processo de construção constante e partilhado que inclui os PCT.

O desenvolvimento do PCE é facilitado, no caso do 1.º Ciclo, por uma prática de interdisciplinaridade mais fácil, assumem dois destes professores. Nos outros ciclos, todavia, não é dada a devida importância às áreas interdisciplinares, o que constitui segundo um dos entrevistados “uma fragilidade do Projecto Curricular”. São referidos ainda outros factores negativos, como a compartimentação entre as disciplinas do 3.º Ciclo e uma identificação indirecta da Área de Projecto com o PCE. Sobre isto adverte o professor do 2.º Ciclo:

“...é formulado um tema em geral pela equipa que está ligada à disciplina de Área de Projecto e depois de formado esse tema as pessoas definem sub-temas [para esta área], mas parece-me que há uma certa confusão entre o PCE e o trabalho da Área de Projecto. Em geral, as pessoas relacionam o PC com Área de Projecto.”

O Projecto Curricular desta escola é ainda considerado como “uma manta de retalhos” pela professora do 3.º Ciclo, para quem o seu desenvolvimento se realiza de forma independente do documento e do modelo escolhido. Esta perspectiva não é no entanto corroborada pela professora do 1.º Ciclo.

Em relação ao PCT foi dito que consiste numa adaptação ao contexto da turma e aos alunos e que a sua elaboração se efectua em suporte informático, onde são registadas as intenções pedagógicas e os objectivos para a turma (não existe referência às competências). A elaboração do PCT é para estes professores uma responsabilidade sua e do Conselho de Turma, sendo condições positivas para a sua elaboração o registo em suporte informático, que diminui o número de reuniões, e no 1.º Ciclo o facto de o professor se encontrar com a turma a tempo inteiro. A elaboração dos Projectos Curriculares de Turma não é no entanto pacífica para estes professores: existem projectos que não são revistos, os Conselhos de Turma são sobredimensionados no 3.º Ciclo levando a que exista um “despejo das notas” e as reuniões são ainda muitas, refere o professor do 2.º Ciclo. Além disso, o seu desenvolvimento depende em grande parte do Director de Turma e da sua capacidade e forma de trabalho, dizem. O PCT desenvolve-se quer nas reuniões de Conselho de Turma quer numa adaptação gradual aos alunos no contexto de aprendizagem, de acordo com estes professores.

Concepções de avaliação e de currículo

Para ilustrar as concepções de avaliação e currículo que orientam a escola, os Directores de Turma pronunciaram-se sobre o conceito de avaliação e sobre os problemas associados a este processo. Referiram também as modalidades, os momentos e objectos de avaliação, para além de alguns dos pressupostos subjacentes à avaliação das aprendizagens dos alunos e a respectiva utilização dos resultados. Os Directores de Turma referiram-se igualmente ao papel das novas

áreas curriculares e à questão da diferenciação do ensino, nomeadamente às suas condicionantes e às formas de regulação utilizadas pela escola (cf. Quadro 22).

Quadro 22 - *Concepções de avaliação e de currículo (P2)*

Subcategorias	Indicadores P2
B1. Conceção de avaliação	1.1. Congruência com os objectivos 1.2. Adaptação ao aluno 1.3. Respeito pela norma dos exames externos
B2. Pressupostos para uma avaliação	2.1. Salientar os pontos fortes 2.2. Definição de objectivos mínimos 2.3. Depende do que se avalia
B3. Definição de avaliação	3.1. Verificar 3.2. Aferir a consecução de objectivos 3.3. Classificar 3.4. Comparar 3.5. Criticar 3.6. Comparar com a norma 3.7. Medir 3.8. Seriar 3.9. Seleccionar 3.10. Promover a felicidade dos alunos
B4. Momentos de avaliação	4.1. Realiza-se todos os dias
B5. Objectos da avaliação	5.1. Os alunos 5.2. Capacidade pedagógica dos docentes 5.3. O professor
B6. Modalidades de avaliação	6.1. Auto-avaliação do professor 6.2. Auto-avaliação dos alunos 6.3. Avaliação do professor pelos alunos
B7. Problemas associados à avaliação	7.1. Acção complicada 7.2. Impossibilidade de um discurso comum 7.3. Normativos legais Dificultam a avaliação dos alunos com NEE 7.4. Fragilidade das classificações 7.5. Domínio de procedimentos avaliativos
B8. Usos da avaliação	8.1. Avaliar serve para melhorar 8.2. Avaliar serve para aprender 8.3. Revela o trabalho do professor
B9. Papel atribuído às NAC	9.1. NAC possibilitam a Integração do currículo e da avaliação
B10. Papel do Currículo nacional	10.1. Referencial de avaliação 10.2. Ferramenta para a fundamentação da avaliação 10.3. Fonte para a definição das competências mínimas
B11. Diferenciação do ensino	11.1. Responsabilidade dos professores 11.2. Difícil de pôr em prática 11.3. Diferenciação melhor nas áreas de expressões
B12. Condicionantes para a diferenciação do ensino	12.1. Influência das normas legais 12.2. Pressões externas 12.3. Relação entre pares 12.4. Influência do cargo 12.5. Pressões sociais sobre LP e MAT
B13. Regulação dos processos de diferenciação do ensino	13.1. Realiza-se nos departamentos 13.2. Reflexão da escola não é estruturada 13.3. É informal entre os professores

No discurso dos Directores de Turma existem algumas diferenças relativamente à concepção que orienta o seu modo de ver a avaliação. Para o Director de Turma do 2.º Ciclo, a avaliação deve adaptar-se ao aluno, mesmo que isso implique “fugir às competências mínimas definidas no currículo”. Para a professora do 3.º Ciclo, por seu lado, a avaliação tem mais a ver com a congruência com os objectivos estabelecidos:

“A forma como eu trabalhei sempre a avaliação na minha área é tentando apurar muito aquilo que avalio aquilo que estabeleci como objectivos e aí tenho que dizer que embora seja um bocadinho suspeita porque participei na feitura do documento, o documento das competências essenciais...”

Os Directores de Turma, são no entanto unânimes em apontar o peso da avaliação externa, dos exames, como factor determinante para a avaliação que se faz na escola, como salienta o professor do 2.º Ciclo:

“[Se] tivermos a preocupação de adaptar a avaliação ao aluno, vou definir objectivos que o aluno vai atingir ou não vai, vou descer ao nível dele e ao descer ao nível dele estou a fugir às competências mínimas definidas no currículo, isso é bom. Só que depois temos a perspectiva nacional, temos as autoridades da educação que estão sempre a desdizer-se, vêm os exames nacionais e todo um sistema de avaliação que se reporta à norma e não ao concreto, quer dizer aos alunos.”

No processo de avaliação, segundo a professora do 3.º Ciclo que trabalha na Área das Expressões, devem salientar-se os pontos fortes dos alunos; pois “a pessoa que é avaliada precisa de sentir antes de mais confiança em relação ao que sabe”. Para esta professora deve ter-se também em conta o que se está a avaliar, enquanto que para a professora do 1.º Ciclo deve partir-se de uma definição dos objectivos mínimos. Em relação ao sentido do termo avaliar também não existe propriamente consenso, apesar da proximidade da maioria das definições. Para a docente do 3.º Ciclo, avaliar é verificar mas também é desenvolver o sentido crítico, para o Director de Turma do 2.º Ciclo, o termo significa comparar, comparar com a norma, medir, Avaliar significa ainda para este professor de Língua Portuguesa classificar e seriar, devido aos testes internacionais de leitura. Para a professora do 1.º Ciclo, avaliar significa aferir a consecução de objectivos e também seleccionar.

A avaliação realiza-se todos os dias, e deve incidir não somente sobre os alunos mas também sobre o próprio professor e a sua capacidade pedagógica. A auto-avaliação do aluno e avaliação do professor pelos alunos são modalidades de avaliação consideradas importantes pelos Directores de Turma.

A avaliação para estes professores é uma acção complicada que é por vezes dificultada pela legislação, refere a professora do 1.º Ciclo especificamente em relação aos alunos com necessidades especiais. Outros problemas associados à avaliação pelos entrevistados, são a fragilidade das classificações e o domínio dos procedimentos avaliativos pelos professores, levando a que, segundo, a professora do 3.º Ciclo, exista

“...muita gente que diz que faz autoavaliação e não faz coisíssima nenhuma, perguntam-lhes se gostaram ou não gostaram, se trabalharam ou não trabalharam, se cumpriram ou não cumpriram, fazem vagamente uma avaliação de atitudes e depois dão-lhes a nota por aquilo que em termos de aprendizagem de conteúdos fizeram ou não fizeram.”

Para os Directores de Turma, avaliar serve para melhorar. Mas serve também para aprender e é revelador do trabalho do professor como atesta a professora do 3.º Ciclo:

“...a melhor maneira de avaliar um professor é chegar a uma aula e perguntar então o que é que vocês estão a fazer, e porquê, e para quê que isso serve, e se os alunos sabem responder a isso o professor está de certeza a fazer um bom trabalho.”

Os professores entrevistados consideram as novas áreas curriculares como o espaço privilegiado para a integração do currículo e da avaliação, não sendo muito claro o modo como estabelecem esta associação. O Currículo Nacional desempenha um papel de referencial, como uma ferramenta para a fundamentação da avaliação. A diferenciação do ensino, de acordo com estes professores, é da responsabilidade de cada um e é algo difícil de pôr em prática, sendo mais frequente nas áreas de Expressões. São condicionantes para a diferenciação do ensino a influência das normas legais, a relação entre os professores e o cargo que desempenham, assim como, anuam, a pressão externa sobre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Os processos de diferenciação do ensino são regulados ao nível da escola a nível dos Departamentos, embora de forma não estruturada e existe além disso uma regulação que é feita informalmente, de acordo com a Directora de Turma do 3.º Ciclo, “ao nível das pessoas que se entendem”.

Avaliação do projecto curricular

Indagados sobre a avaliação do seu projecto curricular, os Directores de Turma referiram-se às razões da escolha do modelo CIPP, ao processo de avaliação e aos responsáveis pela sua avaliação. Foram explicitados ainda os momentos de avaliação dos PCT, a sua função e, finalmente, a utilização dos resultados da avaliação do PCE (cf. Quadro 23).

Quadro 23 – Avaliação do Projecto Curricular (P2)

Subcategorias	Indicadores P2
C1. Escolha do modelo CIIP	1.1. Opção da equipa que elaborou o PCE 1.2. Motivo desconhecido 1.3. Relacionado com a gestão da informação
C2. Processo de avaliação do PCE	2.1. Centra-se nos resultados dos alunos
C3. Responsabilidade pela avaliação do PCE	3.1. Conselho Pedagógico 3.2. Equipa que elaborou o projecto
C4. Momentos de Avaliação do PCT	4.1. Trimestral 4.2. Final
C5. Função da avaliação do PCT	5.1. Verificar objectivos atingidos
C6. Usos dos resultados da avaliação do PCE	6.1. Reformular o projecto 6.2. Aprender a partir das falhas 6.3. Aprender a partir dos pontos positivos

A escolha do modelo CIPP foi uma opção da equipa responsável pela elaboração do PCE, estando de acordo com um dos inquiridos relacionada com a gestão da informação e, porventura,

com o suporte informático no qual se desenvolvem os PCT. A avaliação do PCE centra-se nos resultados dos alunos e embora a professora do 3.º Ciclo não concorde com esta postura, salienta que “...as pessoas em última análise queiram ou não queiram avaliam mas é se os alunos têm boas notas se passam ou não”, uma opinião que é corroborada também pelo Director de Turma do 2.º Ciclo.

Os Projectos Curriculares de Turma são avaliados trimestralmente e no final do ano, indiciando também a ligação aos resultados dos alunos e tem como função a verificar os objectivos atingidos. A avaliação do PCE, referem os Directores de Turma, permite aprender, a partir dos pontos positivos e dos aspectos negativos, dando lugar, se necessário, à reformulação do projecto.

Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola

Ao pronunciar-se sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola, os Directores de Turma entrevistados referiram-se aos intervenientes no processo de avaliação, às suas condicionantes e aos critérios de avaliação. Questionados sobre o processo de avaliação interna desenvolvido pela escola, os inquiridos mencionaram no seu depoimento a necessidade deste tipo de avaliação, assim como as suas consequências e usos a dar aos resultados. A concluir foram referidos alguns indicadores para um aperfeiçoamento deste processo (cf. Quadro 24).

Quadro 24 - *Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P2)*

Subcategorias	Indicadores P2
D1. Intervenientes no processo de avaliação	1.1. O professor de cada turma 1.2. Conselhos de turma 1.3. Conselho de docentes 1.4. Departamentos
D2. Condicionantes dos processos de avaliação dos alunos	2.1. Papel do director de turma é fundamental 2.2. Eficácia do conselho de turma depende dos professores 2.3. Áreas desconsideradas socialmente
D3. Critérios de avaliação	3.1. Definidos nos departamentos 3.2. Interpretados pelos professores
D4. Processo de avaliação interna	4.1. Avaliação interna resulta de iniciativa da escola 4.2. Grupo voluntário 4.3. Realização de levantamento e tratamento de dados 4.4. Dados recolhidos sobre os vários aspectos 4.5. Processo trabalhoso
D5. Necessidade de avaliação interna	5.1. Concorrência externa
D6. Condicionantes da avaliação interna	6.1. Rankings de escolas 6.2. Existência de espírito corporativo 6.3. Dependência da colaboração externa
D7. Consequências da avaliação interna	7.1. Sem continuidade por falta carga horária 7.2. Uso indeterminado dos dados da avaliação interna
D8. Utilização dos resultados da avaliação interna	8.1. Aferir a implementação dos vários aspectos 8.2. Desenvolver estratégias para melhorar
D9. Indicadores para uma melhor avaliação interna	9.1. Intervenção dos alunos 9.2. Intervenção dos pais 9.3. Responsabilização dos directores de turma 9.4. Necessidade de apoio externo

Na escola e de acordo com os Directores de Turma são intervenientes no processo de avaliação o professor de cada turma, os Conselhos de Turma ou Conselho de Docentes, tratando-se do 1.º Ciclo, e os Departamentos. Para este processo, o papel do Director de Turma é considerado fundamental, segundo refere a representante do 3.º Ciclo e a eficácia do Conselho de Turma depende dos professores, afirmam em unanimidade os professores.

Os critérios de avaliação são definidos nos Departamentos mas são posteriormente interpretados pelos professores, como diz a professora do 3.º Ciclo:

“...os critérios de avaliação no fundo são apropriados pelos professores, e em certa medida penso eu que quanto mais diferenciados nós somos quando temos 15 pessoas é impraticável estar a pretender que haja uniformidade de critérios, mas há a preocupação com o aluno como pessoa e essa preocupação, o director de turma tem um papel fundamental.”

A avaliação interna realizada pela escola resultou de uma iniciativa própria. Para esse efeito foi constituída voluntariamente uma equipa, que realizou um levantamento de dados sobre vários aspectos, dizem os Directores de Turma. Este processo não teve continuidade, porém, por não haver carga horária legal para os professores se poderem dedicar a esta tarefa. A professora

do 3.º Ciclo deixa no ar a ideia de que são questionáveis as ilações retiradas a partir da avaliação interna, assim como as acções daí decorrentes. No entanto, segundo a professora do 1.º Ciclo, a avaliação interna permitiu aferir os vários aspectos e desenvolver estratégias para melhorar a partir dos aspectos menos bons.

A intervenção dos alunos e dos pais e o apoio externo à escola constituem para a Professora do 3.º Ciclo as formas de melhorar a avaliação interna, enquanto que para a sua colega do 1.º Ciclo a avaliação interna deve servir para a responsabilização dos Directores de Turma.

Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos

Neste ponto, os Directores de Turma referiram-se às relações entre a avaliação e a aprendizagem dos alunos e também à forma regular as aprendizagens dos alunos utilizada pela escola, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 25 – *Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P2)*

Subcategorias	Indicadores P2
E1. Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos	1.1. Existência de inter-relação 1.2. Falta compreensão do modo como se inter-relacionam 1.3. Avaliação dos alunos serve para questionar o trabalho dos professores
E2. Regulação das aprendizagens dos alunos pela escola	2.1. Avaliação interna 2.2. Auto-avaliação do trabalho dos docentes 2.3. Avaliação nos Conselhos de Turma 2.4. Avaliação no Conselho de docentes 2.5. Avaliação dos alunos

Os Directores de Turma afirmam existir uma inter-relação entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos, embora a professora do 3.º Ciclo saliente que falta compreender o modo como essa relação se estabelece. A avaliação dos alunos, segundo a Directora de Turma do 1.º Ciclo, serve para questionar o trabalho dos professores e explica:

“Uma turma que sucessivamente tem 80 ou 90 % ou mais de negativas, eu acho que seria de questionar a validade pedagógica e as metodologias utilizadas.”

As aprendizagens dos alunos são reguladas pela escola, referem os professores, através da avaliação dos alunos, de uma auto-avaliação do trabalho dos docentes e da avaliação interna da escola. Existe regulação das aprendizagens, igualmente ao nível dos Conselhos de Turma ou Conselhos de Docentes.

Modelo de avaliação do PCE em construção

Solicitadas indicações acerca de uma avaliação do desenvolvimento do currículo, os Directores de Turma referiram-se aos processos a utilizar, à forma de o fazer e aos elementos a

avaliar. Foi feita ainda uma sugestão sobre os intervenientes a incluir no processo (cf. Quadro 26).

Quadro 26 – *Modelo de avaliação do PCE em construção (P2)*

Subcategorias	Indicadores P2
F1. Processos a utilizar	1.1. Observação das aulas
F2. Forma de avaliar	2.1. Equipas com elementos externos e internos
F3. Elementos a avaliar	3.1. Capacidade de trabalhar do professor
	3.2. Relacionamento do professor com os alunos
	3.3. Capacidade pedagógica do professor
	3.4. Condições da escola
F4. Intervenientes a incluir no processo de avaliação	4.1. Os alunos

Para as professoras do 1.º e do 3.º Ciclo uma completa avaliação do desenvolvimento do currículo na escola deveria envolver a observação das aulas. Se para a segunda o processo se aproxima de uma imposição:

“...deveríamos poder [...] ser moscas e ver como é que correm as aulas. Porque o principal da escola passa-se dentro da sala de aula e os professores são uma gente muito ciosa da sua intimidade e por vezes não corre tão bem como isso e se calhar era importante, é preciso habilidade...”;

já para a primeira não deveria ter assumir aquele carácter, como refere:

“Avançar com um tipo de avaliação diferente [...], sem ser aquela de toda a gente corrida a bom ou satisfaz, eu defendo que devia de haver uma avaliação efectiva dos professores na sala de aula durante vários dias, agora sem ser com esse papel da imposição [...]”.

A avaliação deste processo deveria ser realizada, de acordo com a professora do 3.º Ciclo, com equipas de elementos externos e internos. Para a professora do 1.º Ciclo deveria ser avaliada a capacidade de trabalho e a capacidade pedagógica dos professores, o seu relacionamento com os alunos e as condições da escola. Neste processo, menciona a Directora de Turma do 3.º Ciclo, deveriam ser incluídos os alunos, os quais deveriam ser “treinados” para esse efeito.

Elementos de síntese do depoimento dos Directores de Turma

O discurso dos Directores de Turma apresenta algumas diferenças que vão desde uma postura crítica da professora do 3.º Ciclo a uma atitude menos participante do professor do 2.º Ciclo, passando por uma posição de maior implicação na escola revelada pela professora do 1.º Ciclo. É de salientar a discrepância existente entre a quantidade de indicadores fornecido pela professora do 3.º Ciclo e o depoimento do professor do 2.º Ciclo, mais comedido e reservado.

Note-se ainda que do ponto de vista do discurso oral explícito não encontramos um único indicador suportado pelos três entrevistados.

A professora do 1.º Ciclo refere-se às questões da interdisciplinaridade, dos objectivos mínimos, dos alunos com necessidades especiais e da necessidade de os classificar de acordo com o tipo de problemática. Para si, avaliar é verificar a consecução dos objectivos e serve para questionar o trabalho dos professores. É patente no seu discurso uma opinião positiva acerca do trabalho da escola.

O professor do 2.º Ciclo, adoptando uma postura menos participativa, refere-se a uma certa confusão existente em relação ao projecto curricular, com uma identificação indirecta da Área de Projecto com o PCE. Para este professor a avaliação deve adaptar-se ao aluno, mas paradoxalmente afirma que o termo significa comparar, comparar com a norma, medir e também classificar e seriar.

A professora do 3.º Ciclo diz ter-se acomodado ao funcionamento da escola, mas coloca várias questões no âmbito do currículo e da avaliação, que acabam algumas por ser partilhadas pelos outros intervenientes. A avaliação tem a ver com a congruência com os objectivos estabelecidos e portanto avaliar significa verificar, segundo esta Directora de Turma. Avaliar serve ainda para melhorar e também para tornar felizes os alunos, embora o real significado desta última afirmação não tenha sido clarificado. Para esta professora o PCE da escola é uma “manta de retalhos” que se desenvolve independentemente do próprio documento e, na sua perspectiva, a escola necessita de um apoio externo em matéria de avaliação interna, sendo a observação das aulas dos professores, para si, uma necessidade.

Em termos globais, o discurso dos Directores de Turma pode caracterizar-se por uma perspectiva de currículo e de avaliação centrada nos objectivos, pela ênfase colocada nos resultados dos alunos.

O PCE é construído e desenvolvido de uma forma desarticulada, que se revê quer na visão fragmentada do processo a que se refere a professora do 3.º Ciclo, quer na falta de domínio dos conceitos e procedimentos que estão subjacentes à confusão referida pelo professor do 2.º Ciclo entre o projecto curricular e a Área de Projecto e, diríamos, porque a leitura da entrevista o permite, entre a Área de Projecto e o Projecto Curricular de Turma. A avaliação do PCE centra-se nos resultados dos alunos, mas as classificações dos professores são consideradas frágeis pelo professor do 2.º Ciclo, parecendo indicar que não são devidamente fundamentadas, o que deixa em aberto a validade de uma suposta avaliação do PCE.

É atribuída uma importância destacada ao papel dos Directores de Turma, nomeadamente no desenvolvimento do PCT e na dinâmica do Conselho de Turma. A diferenciação do ensino é

da responsabilidade dos professores, mas é através de processos informais que se efectua a regulação.

Finalmente, parece existir nos professores entrevistados uma certa regularidade no uso atribuído à avaliação, ainda que não directamente explicitada por um deles: a avaliação permite uma aprendizagem e serve também para reformular o projecto curricular.

As Coordenadoras de Departamento

O conjunto de quatro Coordenadores de Departamento a entrevistar inicialmente foi separado em dois grupos, devido a uma impossibilidade de reunir todos os elementos no mesmo horário.

Apresentamos agora uma primeira descrição e análise das seis categorias estruturantes, relativa a duas Coordenadoras de Departamento, de Matemática e de Língua Portuguesa, respectivamente. A descrição e a análise dos dados que se apresenta posteriormente, inclui as mesmas categorias e refere-se aos dados relativos à entrevista realizada aos outros dois Coordenadores de Departamento, das áreas de Ciências Naturais e de Educação Física.

Terminaremos com uma síntese global destas duas entrevistas, colocando em destaque os pontos de concordância entre os inquiridos.

Construção e desenvolvimento do PCE

Em relação à construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola, as Coordenadoras de Departamento referiram-se ao seu processo de elaboração, à concepção de PCE e ao seu desenvolvimento. Foram destacados factores positivos associados ao desenvolvimento do PCE, assim como questões relacionadas com o desenvolvimento dos PCT e com o papel dos Departamentos na sua elaboração (*cf.* Quadro 27).

Quadro 27 – Construção e desenvolvimento do PCE (P3a)

Subcategorias	Indicadores P3a
A1. Processo de elaboração do PCE	1.1. No Conselho Pedagógico 1.2. Respeito pelos normativos legais 1.3. Adaptação à escola 1.4. Sem preocupação com o documento 1.5. Ênfase na aplicação prática do PCE
A2. Conceito de PCE	2.1. Aponta para a formação do aluno 2.2. Adaptação aos alunos
A3. Factores positivos na elaboração do PCE	3.1. Contributo dos professores novos
A4. Elementos da escola potenciadores do PCE	4.1. Acompanhamento do aluno ao longo dos três ciclos 4.2. Historial do aluno transmitido entre colegas
A5. Desenvolvimento do PCE	5.1. Operacionaliza-se no PCT 5.2. Sem consequências para os professores
A6. Papel dos departamentos no desenvolvimento do PCE	6.1. Entrosamento dos os três ciclos 6.2. Avaliação das aprendizagens 6.3. Definição de critérios de avaliação 6.4. Debate sobre o Desenvolvimento do Currículo 6.5. Adaptação aos alunos 6.6. Regulação do próprio trabalho
A7. Problemas detectados na elaboração do PCT	7.1. Reflexão pelos professores 7.2. Tempo 7.3. Turmas grandes 7.4. Associação à Área de Projecto
A8. Desenvolvimento do PCT	8.1. Dilui-se no PCE 8.2. Individualmente pelos professores

O Projecto Curricular da Escola foi elaborado pelo Conselho Pedagógico, no respeito pelos normativos legais e numa adaptação ao contexto da escola, como refere a Coordenadora de Matemática:

“...tinhamos essa preocupação de que o PCE não fugisse muito àquilo que está estipulado pelo Ministério, mas adaptá-lo à nossa realidade, a esta realidade de escola.”

Para as Coordenadoras de Departamento não houve preocupação com o documento escrito, tendo a ênfase sido colocada na sua aplicação prática. O PCE tem a ver com a formação do aluno e portanto deve ser adaptado aos alunos da escola. Os professores novos têm dado um contributo muito importante para o desenvolvimento do PCE pelas ideias novas de que são portadores, refere a Coordenadora de Matemática. Esta professora, aliás, destaca a importância do acompanhamento que esta escola possibilita aos alunos ao longo dos três ciclos e as duas coordenadoras referem a existência de um historial do aluno que é transmitido informalmente entre os professores, ao longo do seu percurso.

O desenvolvimento do PCE operacionaliza-se nos Projectos Curriculares de Turma e as Coordenadoras afirmam que o desenvolvimento do projecto curricular não trouxe nada aos professores, aspecto curioso pois consideram que os Departamentos têm um papel preponderante naquele processo. É aos Departamentos que cabe estabelecer o entrosamento entre os três ciclos,

referem, assim como tratar muitas das questões sobre a avaliação das aprendizagens, como a definição dos critérios de avaliação. É no Departamento também que se debate o desenvolvimento do currículo e se regula o trabalho desenvolvido.

Em relação à elaboração dos Projectos Curriculares de Turma, é um processo que exige muito tempo de reflexão sobre a turma e é condicionado pelo facto de existirem turmas muito grandes, referem, neste caso, ambas as coordenadoras. Existe ainda uma associação do PCT à Área de Projecto, sendo o seu desenvolvimento da responsabilidade dos professores individualmente.

Concepções de avaliação e de currículo

Ná parte da entrevista dedicada às concepções de avaliação e de currículo partilhadas pela escola, as Coordenadoras de Departamento fizeram referência à sua concepção de avaliação, à sua definição de avaliação e às respectivas modalidades. Foram relatados também os problemas associados ao processo de avaliação e a utilização da avaliação. Estas professoras referiram-se ainda ao papel atribuído às novas áreas curriculares e ao processo de diferenciação do ensino e sua regulação, como mostramos no quadro que se segue.

Quadro 28 - *Concepções de avaliação e de currículo (P3a)*

Subcategorias	Indicadores P3a
B1. Concepção de avaliação	1.1. Ênfase na dimensão humana dos alunos 1.2. Avaliação e currículo sempre a par
B2. Definição de avaliação	2.1. Coisa pior do mundo 2.2. Difícil 2.3. Positiva em alguns aspectos 2.4. Algo necessário 2.5. Definição difícil
B3. Modalidades de avaliação	3.1. Auto-avaliação dos alunos 3.2. Hetero-avaliação dos alunos
B4. Problemas associados à avaliação	4.1. Efeitos negativos da avaliação no aluno 4.2. Pressão externa dos exames
B5. Usos da avaliação	5.1. Avaliar serve para melhorar 5.2. Revela o trabalho do professor
B6. Papel atribuído às NAC	6.1. Formação Cívica trabalha-se em todas as áreas 6.2. Integração na área de projecto não resulta 6.3. Área de projecto condicionada pela turma 6.4. Área de Projecto depende dos professores 6.5. Alunos insatisfeitos com a Área de Projecto 6.6. Estudo acompanhado prepara melhor os alunos
B7. Diferenciação do ensino	7.1. Organização nos departamentos 7.2. Nasce no Conselho de Turma
B8. Regulação dos processos diferenciação do ensino	8.1. Realiza-se nos departamentos

De acordo com as Coordenadoras de Departamento, na avaliação deve enfatizar-se a dimensão humana dos alunos, num entendimento, assumido por uma delas, de uma caminhada a

par da avaliação e do currículo. Avaliar é para ambas “a coisa pior do mundo”, sendo algo necessário e de difícil definição, mas pode ser positiva em alguns aspectos, segundo a Coordenadora de Matemática. A auto-avaliação e a hetero-avaliação são as modalidades de avaliação referidas por esta professora em relação às aprendizagens dos alunos. As Coordenadoras de Departamento destacam a pressão externa dos exames como um dos problemas associados à avaliação e a professora de Matemática refere-se também aos efeitos negativos da avaliação no aluno. A avaliação serve para melhorar, mas é também reveladora do trabalho do professor, salienta a Coordenadora de Língua Portuguesa:

“Eu já me sinto um bocadinho a ser avaliada, eles depois acabam por compreender, o sucesso deles é o meu e sinto que estou a ser avaliada e portanto há que trabalhar. Se eles tiverem sucesso o professor trabalhou bem, se eles não tiverem sucesso o que é que o professor andou a fazer?”

Em relação ao papel das novas áreas curriculares existe uma opinião comum acerca da ineficácia da Área de Projecto. Esta área é condicionada quer pela turma, quer pelos professores e alguns alunos mostram-se insatisfeitos. Já o Estudo Acompanhado é, para a professora de Matemática, mais eficaz, preparando melhor os seus alunos, diz

“...como os tenho no Estudo Acompanhado aponto muito para a minha área e noto a diferença que é dar 90 minutos mais de exercícios [...], daquela turma para as outras não tem nada a ver.”

A diferenciação do ensino é organizada nos Departamentos e nos Conselhos de Turma, referem, e a regulação destes processos dá-se ao nível dos Departamentos.

Avaliação do projecto curricular

Sobre a avaliação do Projecto Curricular, as Coordenadoras de Departamento entrevistadas mencionaram os motivos da escolha do modelo CIPP, explicaram o processo de avaliação do PCE, com referência aos seus responsáveis e a utilização a dar aos respectivos resultados. Houve ainda uma referência aos momentos de avaliação do PCT no seu discurso (cf. Quadro 29).

Quadro 29 – Avaliação do Projecto Curricular (P3a)

Subcategorias	Indicadores P3a
C1. Escolha do modelo CIPP	1.1. Decisão de quem elaborou o PCE
C2. Processo de avaliação do PCE	2.1. Realiza-se no final do ano 2.2. Centra-se nos resultados dos alunos 2.3. Processo não realizado
C3. Responsabilidade pela avaliação do PCE	3.1. Conselho Pedagógico 3.2. Conselho Executivo 3.3. Equipa que elaborou o projecto
C4. Momentos de Avaliação do PCT	4.1. Final
C5. Usos dos resultados da avaliação do PCE	5.1. Regular a eficácia das decisões dos departamentos 5.2. Introduzir mudanças ou não

Para as Coordenadoras de Departamento a opção pelo modelo CIPP foi uma escolha de quem elaborou o PCE.

A avaliação do PCE centra-se nos resultados dos alunos e realiza-se no final do ano, bem como a dos Projectos Curriculares de Turma. Segundo a Coordenadora de Matemática, não houve ainda propriamente uma avaliação do PCE. Esta avaliação é da responsabilidade da equipa que elaborou o projecto, do Conselho Pedagógico e também do Conselho Executivo.

Os resultados da avaliação do PCE devem servir para regular a eficácia das decisões dos Departamentos, no caso da professora de Matemática e para introduzir alterações, para a professora de Língua Portuguesa.

Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola

Questionadas sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola, as professoras entrevistadas organizaram o seu discurso em torno das práticas de avaliação da escola e dos critérios de avaliação. Referiram-se igualmente ao processo de avaliação interna, indicando a forma de regulação da sua eficácia utilizada pela escola e ainda a utilização dos resultados da avaliação interna (cf. Quadro 30).

Quadro 30 - *Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P3a)*

Subcategorias	Indicadores P3a
D1. Práticas de avaliação desenvolvidas na escola	1.1. Análise da documentação oficial 1.2. Construção de um documento de referência
D2. Critérios de avaliação	2.1. Definidos nos departamentos 2.2. Disponíveis na Internet 2.3. Profundidades diferentes entre os departamentos
D3. Processo de avaliação interna	3.1. Processo útil 3.2. Processo a continuar 3.3. Forma de feedback do trabalho realizado 3.4. Serve de referência interna 3.5. Envolveu todos os intervenientes 3.6. Critérios construídos pela escola 3.7. Trabalho demorado
D4. Eficácia da avaliação interna	4.1. Medida pela proximidade com o relatório da IGE
D5. Utilização dos resultados da avaliação interna	5.1. Aferir o trabalho desenvolvido

Em relação às práticas de avaliação desenvolvidas pela escola, a Coordenadora do Departamento de Matemática apresenta o exemplo do seu Departamento em matéria de avaliação e relata um percurso desenvolvido que partiu de uma análise da documentação oficial e originou um documento sobre avaliação para consulta pelos professores do Departamento.

Em relação aos critérios de avaliação, as Coordenadoras referem que são definidos a nível dos Departamentos, estão disponíveis na Internet e se encontram definidos em profundidades e níveis de rigor diferentes consoante os Departamentos, assinalam estas professoras.

O processo de avaliação interna desenvolvido pela escola foi um processo útil, segundo a professora de Matemática e é um processo a continuar, segundo as duas entrevistadas. Esta avaliação constituiu, para a professora de Língua Portuguesa, uma forma de feedback do trabalho realizado e serve de referência interna para a escola. Para a professora de Matemática, por seu lado, este foi um processo demorado, que envolveu vários intervenientes, tendo os critérios sido definidos pela escola. A eficácia da avaliação interna, referem ambas as entrevistadas, foi medida pela proximidade com um relatório da Inspeção-geral de Educação, em resultado de uma auditoria realizada na escola. Lembremos o que disse a professora de Matemática em relação ao relatório da IGE:

“....achámos “estamos a trabalhar bem”, foi logo aquilo que dissemos: Porque se vêm pessoas de fora e a saber o que estão a fazer e [...] se aproximam tanto do que está feito pela escola, é porque realmente as coisas estavam a funcionar.”

Os resultados da avaliação interna, para esta professora, permitiram aferir o trabalho desenvolvido pela escola.

Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos

Sobre as relações estabelecidas entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos, as Coordenadoras de Departamento falaram sobre a relação entre o modelo de competências e as aprendizagens dos alunos, sobre as relações entre a avaliação das aprendizagens e as aprendizagens dos alunos e ainda sobre a importância dos Departamentos neste processo, explicitando em seguida as formas de regulação das aprendizagens utilizadas pela escola (cf. Quadro 31).

Quadro 31 – *Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P3a)*

Subcategorias	Indicadores P3a
E1. Relação entre o modelo de competências e as aprendizagens dos alunos	1.1. Turmas grandes dificultam a avaliação 1.2. Avaliar competências mais difícil 1.3. Objectivos facilitam a avaliação dos alunos 1.4. Cumprimento apenas do estipulado
E2. Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos	2.1. Existência de inter-relação 2.2. Dependente da informação dada ao aluno 2.3. Notas são elemento de comparação para os alunos
E3. Importância do departamento	3.1. Definição de critérios 3.2. Trabalho de equipa 3.3. Trabalho mais importante que outros
E4. Regulação das aprendizagens dos alunos pela escola	4.1. Actividades ao nível de escola 4.2. Nas aulas e com a avaliação

Sobre as relações entre o modelo de competências e as aprendizagens dos alunos, a Coordenadora de Matemática refere a dificuldade em avaliar competências que, associada à existência de turmas grandes, leva os professores a uma utilização dos objectivos. Esta opinião é partilhada pela colega de Língua Portuguesa e sobre isto diz a Coordenadora de Matemática:

“[... o objectivo] traz um critério que é muito mais fácil de avaliar a criança, as competências são muito mais latas, é mais complicado e numa turma com 28 alunos vemo-nos um bocado aflitos para avaliar cada um, cada criança por competências, muitas das vezes acabamo-nos por nos enfiar nos objectivos e ver se cumprimos os objectivos propostos.”

As professoras afirmam que a avaliação e as aprendizagens dos alunos estão inter-relacionadas, embora, para a professora de Matemática, esta seja dependente da informação dada ao aluno, dado as notas constituírem um elemento de comparação entre os alunos.

Em relação à avaliação, o Departamento desempenha um papel muito importante, afirmam, nomeadamente pelo trabalho de equipa desenvolvido e pela definição dos critérios de avaliação em conjunto pelos três ciclos. A regulação das aprendizagens dos alunos é realizada nas aulas e em actividades alargadas à escola, designadamente com as “Matematiadas” e as “Olimpíadas da Leitura”, de acordo com as professoras.

Modelo de avaliação do PCE em construção

Para a construção do modelo de avaliação do PCE, o contributo das Coordenadoras situou-se ao nível dos processos a utilizar, de um dos elementos que consideram importante avaliar e do modo de o avaliar (cf. Quadro 32).

Quadro 32 – *Modelo de avaliação do PCE em construção (P3a)*

Subcategorias	Indicadores P3a
F1. Processos a utilizar	1.1. Manutenção da avaliação interna 1.2. Avaliar os alunos e não só as aprendizagens
F2. Elementos a avaliar	2.1. Avaliar os professores
F3. Forma de avaliar	3.1. Definição de critérios pela escola para avaliar os professores

Em relação à proposta de elementos para um modelo de avaliação as Coordenadoras de Departamento entrevistadas consideram a avaliação interna como um processo a dar continuidade e que a avaliação deve centrar-se nos alunos e não apenas nas aprendizagens. De acordo com estas duas professoras devem avaliar-se as professores, a partir de critérios de avaliação definidos na própria escola.

Elementos de síntese do depoimento das Coordenadoras de Departamento

Para as duas Coordenadoras, os Departamentos desempenham um papel preponderante no desenvolvimento do currículo na escola, embora paradoxalmente considerem que este processo não trouxe consequências para os professores.

Em relação ao PCT afirmam que o tamanho das turmas dificulta o seu desenvolvimento e que acaba por se diluir no PCE. Para estas professoras a avaliação deve contemplar a dimensão humana dos alunos e avaliar é a “coisa pior do mundo”, sendo uma acção difícil de pôr em prática e da qual não foi apresentada uma definição pessoal. A avaliação é condicionada principalmente pela pressão externa e a diferenciação do ensino passa pela organização dos Departamentos, órgão onde também são definidos os critérios de avaliação. Em relação a estes, salientam os critérios foram definidos em profundidades diferentes nos vários Departamentos Curriculares.

Em relação às novas áreas curriculares é consensual nas Coordenadoras a opinião negativa acerca do funcionamento da Área de Projecto, a qual depende da acção dos professores. O processo de avaliação interna é considerado um processo útil e a continuar, que serve de referência interna para a escola, havendo a sua eficácia sido comprovada pela proximidade com o relatório de uma auditoria da Inspecção-Geral de Educação realizado na escola depois do processo de avaliação interna e ao qual teve acesso.

Sobre as relações estabelecidas entre o modelo por competências e as aprendizagens dos alunos, as duas Coordenadoras referem-se à dificuldade em avaliar competências, que as leva a “refugiar-se nos objectivos” e a cumprir apenas o estipulado. Estas professoras consideram existir, no entanto, uma inter-relação entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos.

Do discurso da professora de Matemática salientamos, em relação ao processo de elaboração do PCE, a importância secundária atribuída ao projecto-documento e a ênfase explícita na aplicação prática do PCE, deixando em aberto questões acerca da real função do documento e, simultaneamente, sobre as formas de guiar a acção da escola, do ponto de vista do desenvolvimento do currículo. Destacamos a sua referência à transmissão oral do historial do aluno, entre professores, que parece ser uma forma de acompanhamento dos alunos na escola, ou pelo menos de transmitir informação sobre eles, entre os professores dos vários anos e ciclos. Segundo esta professora, a avaliação do PCE centra-se nos resultados dos alunos, mas considera não ter havido ainda uma avaliação do Projecto Curricular.

A professora de Língua Portuguesa foi mais discreta no seu depoimento, concordante com a sua colega, destacando-se no entanto pela sua concepção de avaliação, revelando a ideia

de que a avaliação dos alunos é mostra o trabalho desenvolvido pelo professor e que é, para o professor, uma forma de feedback do trabalho realizado.

Os Coordenadores de Departamento

Apresentamos de seguida a descrição e a análise dos dados relativa à entrevista realizada ao segundo par de coordenadores de departamento, no caso de Ciências Naturais e de Educação Física.

Construção e desenvolvimento do PCE

Solicitado o testemunho dos Coordenadores de Departamento acerca da construção e desenvolvimento do PCE da sua escola, estes professores pronunciaram-se sobre o respectivo processo e sobre o contexto de adaptação do currículo, definindo as condições a tomar em linha de conta no PCE. De seguida, referiram-se ao conceito de Projecto Curricular e à elaboração e ao desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Turma (cf. Quadro 33).

Quadro 33 - *Construção e desenvolvimento do PCE (P3b)*

Subcategorias	Indicadores P3b
A1. Processo de elaboração do PCE	1.1. Definido pelos departamentos 1.2. Elaborado por uma comissão 1.3. Aprovado pelo Conselho pedagógico 1.4. Suporte informático
A2. Contexto de adaptação do currículo	2.1. Estudos dos alunos 2.2. Motivação dos alunos 2.3. Matérias leccionadas
A3. Conceito de PCE	3.1. Adaptação do currículo oficial à escola 3.2. Inventário do que se faz 3.3. Plano de intenções
A4. Elaboração dos PCT	4.1. Registo em suporte informático
A5. Desenvolvimento do PCT	5.1. Departamentos 5.2. Reuniões de grupo 5.3. Reuniões do Conselho de Turma

De acordo com os Coordenadores, o processo de elaboração do PCE foi definido nos Departamentos e foi desenvolvido por uma comissão, tendo sido posteriormente aprovado pelo Conselho Pedagógico. Para a elaboração do PCE, basearam-se em estudos sobre os alunos, como refere o professor de Educação Física:

“Baseamo-nos [...] em estudos ao nível dos miúdos, o que é que eles fazem, as vivências que eles têm, a situação familiar deles”;

e reforça o professor de Ciências Naturais, referindo-se à motivação e às aprendizagens dos alunos:

“As vezes, também a partir da motivação deles e das matérias leccionadas, o que eles já deram, depois de eles já terem falado passamos para outro tipo de concretização e consolidação.”

Para estes professores, o PCE pode ser entendido como uma adaptação do currículo oficial à escola, segundo o docente de Educação Física, ou um inventário “do trabalho que se faz”, de acordo com o colega de Ciências Naturais. Ambos concordam que o PCE é um plano de intenções, como salienta o professor de Educação Física:

“É um plano de intenções, algumas directrizes vêm superiormente e depois nós tentamos sempre moldar, mas de certa forma é um plano que nós tentamos sempre adaptar às nossas realidades da escola e acima de tudo tentamos que seja exequível.”

A elaboração dos Projectos Curriculares de Turma efectua-se em suporte informático, segundo os Coordenadores de Departamento e o seu desenvolvimento processa-se ao nível dos Departamentos e em reuniões de Grupo e do Conselho de Turma.

Concepções de avaliação e de currículo

Sobre as concepções de avaliação e de currículo o discurso dos Coordenadores envolveu referências em relação à avaliação, a sua definição, modalidades e usos, e em relação à diferenciação do ensino, aludindo ao conceito de aprendizagem, ao papel atribuído às novas áreas curriculares e à forma de regulação dos processos de diferenciação do ensino pela escola, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 34 - *Concepções de avaliação e de currículo (P3b)*

Subcategorias	Indicadores P3b
B1. Definição de avaliação	1.1. Processo mais complicado do ensino 1.2. Medir 1.3. Regular 1.4. Classificar 1.5. Comparar 1.6. Comparar com uma norma 1.7. Seriar
B2. Modalidades de avaliação	2.1. Avaliação criterial 2.2. Auto-avaliação do aluno 2.3. Avaliação final 2.4. Avaliação contínua
B3. Usos da avaliação	3.1. Modificar práticas 3.2. Diagnostico de dificuldades 3.3. Regulação do trabalho 3.4. Reforço positivo ao aluno
B4. Conceito de aprendizagem	4.1. Aprender envolve esforço
B5. Papel atribuído às NAC	5.1. NAC associadas à Integração do currículo e da avaliação 5.2. Avaliação dos projectos dos alunos é global 5.3. Necessidade de avaliar os projectos
B6. Diferenciação do ensino	6.1. Responsabilidade dos professores 6.2. Directrizes do departamento/grupo 6.3. Directrizes do Conselho Pedagógico
B7. Regulação dos processos de diferenciação do ensino	7.1. Nos Departamentos 7.2. No Conselho de Turma 7.3. Comunicação informal entre professores

Para os professores entrevistados, o termo avaliar assume diversos significados. Avaliar é o processo mais complicado do ensino, é medir e regular, segundo o professor de Ciências Naturais; é classificar, para o professor de Educação Física; é comparar com uma norma, seriar, de acordo com os dois professores, como diz aquele último:

“...nós trabalhamos também com turmas e o sentido da avaliação também poderá ser comparativo, ou seja, trabalhamos com parâmetros, trabalhamos com anos e trabalhamos com alunos para aquele ano e temos de estabelecer comparações”.

As modalidades de avaliação consideradas importantes por estes professores são para o docente de Educação Física a auto-avaliação do aluno e para o seu colega a avaliação criterial, a avaliação final e avaliação contínua. A regulação do trabalho do professor é a função que atribuem ambos à avaliação, embora para o professor de Ciências Naturais possa igualmente servir para dar reforço positivo ao aluno e, segundo o outro Coordenador, para o diagnóstico de dificuldades dos alunos e para modificar as práticas.

O Coordenador de Ciências Naturais relembra que a aprendizagem envolve esforço e associa, do mesmo modo que o colega, as novas áreas curriculares a uma integração do currículo e da avaliação. Os professores referem ainda em relação às NAC que a avaliação dos projectos dos alunos é uma necessidade, mas que se efectua de uma forma global.

A diferenciação do ensino é da responsabilidade dos professores, mediante directrizes dos Departamentos e do Conselho Pedagógico, refere o professor de Ciências Naturais. Este processo é regulado ao nível do Conselho de Turma, segundo aquele professor, e também nos Departamentos e através de comunicação informal entre os professores, salienta o Coordenador de Educação Física.

Avaliação do projecto curricular

Indagados acerca da avaliação do Projecto Curricular, estes professores expuseram as razões da escolha do modelo CIPP, referiram-se aos responsáveis pela avaliação do projecto e aos momentos de avaliação do PCE e do PCT, concluindo com uma alusão à diversificação das práticas de ensino e à utilização dos resultados do PCE (cf. Quadro 35).

Quadro 35 – Avaliação do Projecto Curricular (P3b)

Subcategorias	Indicadores P3b
C1. Escolha do modelo CIIP	1.1. Opção da equipa que elaborou o PCE
C2. Responsabilidade pela avaliação do PCE	2.1. Conselho Pedagógico
C3. Momentos de avaliação do PCE	3.1. Final do ano
C4. Processo de Avaliação do PCT	4.1. Conselho de turma 4.2. Critérios pouco rigorosos 4.3. Apreciação geral
C5. Momentos de avaliação do PCT	5.1. Trimestral
C6. Diversificação de práticas associada ao PCE	6.1. No Conselho de turma 6.2. Pelo Professor
C7. Usos dos resultados da avaliação do PCE	7.1. Reformular o projecto 7.2. Aprender

A escolha do modelo CIIP foi uma opção da equipa que elaborou o PCE, sendo, como refere o Coordenador de Educação Física, o Conselho Pedagógico o órgão responsável pela sua avaliação, o que acontece no final do ano de acordo com o colega de Ciências Naturais. Perante a questão acerca do modo de avaliação do PCE e dos PCT pela escola, este professor responde que se realiza ao nível do Conselho de Turma, numa apreciação geral, baseada, segundo diz, em critérios pouco rigorosos:

“...penso que é avaliado em termos de Conselho de Turma e sinceramente, se calhar não é avaliado segundo critérios muito rigorosos, é avaliado em função de uma apreciação geral.”

E solicitada uma justificação para esse facto, diz:

“Não sei, é porque não sentimos necessidade. Sente-se necessidade de a pessoa ter consciência de como as coisas correram, agora talvez não sintamos necessidade é de descortinar aquela explicação toda e depois avaliar aqueles parâmetros para termos uma ideia, aí não sentimos necessidade.”

Em relação à diversificação de práticas referida no texto do PCE, o professor de Educação Física explica que se faz ao nível do Conselho de Turma e pelo professor, individualmente na sala de aula.

Indagados acerca da utilização dos resultados da avaliação do PCE, o Coordenador de Ciências Naturais refere que serve para Reformular o projecto, enquanto que para o outro professor os resultados da avaliação do Projecto Curricular servem para aprender.

Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola

Sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola, os professores referiram-se às práticas de avaliação da escola e aos processos de reflexão que lhe estão associados. Fizeram ainda referências aos critérios de avaliação, aos usos da avaliação e à

avaliação interna da escola, nomeadamente sobre os seus propósitos e possíveis indicadores para melhorar a avaliação interna, elementos incluídos no quadro que se segue.

Quadro 36 - *Papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola (P3b)*

Subcategorias	Indicadores P3b
D1. Práticas de avaliação desenvolvidas na escola	1.1. Práticas diversificadas 1.2. Avaliação das aprendizagens 1.3. Avaliação de atitudes 1.4. Avaliação do comportamento
D2. Processos de reflexão associados à avaliação	2.1. Departamentos 2.2. Informais
D3. Critérios de avaliação	3.1. Definidos nos departamentos 3.2. Adaptados pelos professores
D4. Usos da avaliação no Desenvolvimento do currículo	4.1. Reformulação do modo de actuar 4.2. Troca de experiências 4.3. Diversificar o ensino 4.4. Avaliar os conteúdos de acordo com os alunos 4.5. Modificar estratégias
D5. Condicionantes da avaliação do desenvolvimento do currículo	5.1. Programas a cumprir 5.2. Conteúdos a dar
D6. Processo de avaliação interna	6.1. Comissão voluntária 6.2. Processo importante para a escola 6.3. Dados recolhidos sobre vários aspectos 6.4. Processo a continuar
D7. Propósitos da avaliação realizada na escola	7.1. Determinar a qualidade do sistema 7.2. Conhecer o nível da turma
D8. Indicadores para uma melhor avaliação interna	8.1. Apoio aos alunos 8.2. Trabalho realizado 8.3. Funcionamento da escola 8.4. Modos de operacionalização 8.5. Eficiência das parcerias 8.6. Empenho dos docentes

Sobre as práticas de avaliação desenvolvidas na escola, o Coordenador de Ciências Naturais referiu que existem práticas diversificadas que incluem a avaliação das aprendizagens, de atitudes e avaliação do comportamento dos alunos. Os Coordenadores referiram-se também à existência de processos de reflexão associados à avaliação, embora sobre pontos de vista diferentes; para o professor de Ciências Naturais dão-se em sede de Departamentos, enquanto que para o colega de Educação Física estes processos são informais, entre os professores:

“Acontece muitas vezes que esta reflexão que se faz até é uma reflexão informal porque nem se quer é no espaço do departamento e até do grupo e acaba por ser no espaço da sala de professores.”

Os critérios de avaliação são definidos pelos Departamentos mas são, explica o professor de Ciências Naturais, adaptados pelos professores. A avaliação, no quadro do desenvolvimento do currículo e segundo este professor, serve “para avaliar os conteúdos de acordo com os alunos” e para modificar estratégias. Para o professor de Educação Física, por outro lado, a avaliação

serve para reformular o modo de actuar, para troca de experiências com os colegas, para diversificar o ensino.

Colocada a questão acerca da avaliação interna realizada pela escola, os inquiridos referiram que foi realizada por uma comissão voluntária, tendo sido considerado um processo importante para a escola, a continuar e em que foram recolhidos dados sobre vários aspectos, como destaca o professor de Educação Física:

“Foi relativamente interessante para termos uma ideia de como as coisas decorrem, há coisas que se tornam visíveis em termos estatísticos, que a pessoa não tem a percepção delas, por exemplo a qualidade dos funcionários, a nível da escolaridade, quantos licenciados há, e outros parâmetros que foram abordados ali na sala. Não me lembro dos parâmetros mas eu como professor não tinha consciência, não tinha uma ideia das quantidades nem das comparações, e ali fica com uma ideia relativa das coisas.”

A avaliação realizada pela escola permite conhecer o nível das turmas e determinar a qualidade do sistema, de acordo com o professor de Ciências Naturais. Este professor propõe a eficácia das parcerias como um dos parâmetros a considerar na avaliação interna, enquanto que o professor de Educação Física apresenta como parâmetros a incluir o apoio prestado aos alunos, o trabalho desenvolvido e o funcionamento da escola, os modos de operacionalização e o empenho dos docentes.

Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos

Nesta parte da entrevista, os Coordenadores de Departamento aludiram à relação entre o modelo de competências e as aprendizagens dos alunos e ainda à relação destas com a avaliação das aprendizagens. A concluir, uma referência à regulação das aprendizagens alunos efectuada pela escola (cf. Quadro 37).

Quadro 37 – *Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos (P3b)*

Subcategorias	Indicadores P3b
E1. Relação entre o modelo de competências e as aprendizagens dos alunos	1.1. Dificuldade em avaliar competências 1.2. Avaliação de Competências mais subjectiva 1.3. Trabalho por competências mais rico 1.4. Cruzamento entre objectivos e competências 1.5. Competências implicam uma aprendizagem pelo professor
E2. Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos	2.1. Inter-relação positiva 2.2. Dependente da dinâmica dos departamentos 2.3. Dependente do envolvimento dos professores
E3. Regulação das aprendizagens dos alunos pela escola	3.1. Levantamento no final do período 3.2. Promoção da discussão entre professores

Para os Coordenadores de Departamento entrevistados o modelo de currículo orientado por competências encerra algumas dificuldades. Para o docente de Ciências Naturais, embora considere as competências mais importantes que os objectivos, existe uma dificuldade em avaliar

competências, por ser uma avaliação mais subjectiva. Existe também, segundo este professor um cruzamento entre objectivos e competências, dando a entender uma certa confusão que existe em torno do conceito de competência é a necessidade de aprender mais sobre o conceito e a sua aplicação. Já para o professor de Educação Física as competências são entendidas de modo diferente. A resposta deste professor ao Coordenador de Ciências é disso exemplo:

“Se calhar diversifica-te mais ao nível do teu trabalho, se tu desenvolveres o teu trabalho para atingir determinadas competências, tens um leque mais variado para trabalhares, a maneira de atingir aquela competência não tem que ser ...”

Sobre as relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos ambos os professores concordam sobre a existência de uma inter-relação positiva, porém, na perspectiva do docente de Ciências Naturais esta relação é dependente da dinâmica dos Departamentos e do envolvimento dos professores.

A regulação das aprendizagens dos alunos, dizem, realiza-se no final de cada período e serve para a promoção da discussão entre os professores.

Modelo de avaliação do PCE em construção

Solicitado o seu contributo em relação a indicadores para uma avaliação do PCE, estes professores pronunciaram-se sobre a forma de avaliar o PCE e sobre os elementos a avaliar (cf. Quadro 38).

Quadro 38 – *Modelo de avaliação do PCE em construção (P3b)*

Subcategorias	Indicadores P3b
F1. Forma de avaliar	1.1. Regulação pelo Departamento e Grupo 1.2. Regulação pelo Conselho Pedagógico
F2. Elementos a avaliar	2.1. Interpretação do CN 2.2. Cumprimento do estabelecido no currículo 2.3. Estratégias de ensino do professor 2.4. Respeito pela norma nacional

Sobre a forma de avaliar o PCE, Os Coordenadores são da opinião de que a regulação deveria ser feita pelo Departamento e pelo Grupo, ou ainda pelo Conselho Pedagógico, sugere o Coordenador de Ciências Naturais. Como elementos a avaliar, este professor propõe a forma de interpretação do Currículo Nacional pelos professores, o cumprimento do estabelecido no currículo, as estratégias de ensino do professor e o respeito pela norma nacional.

Elementos de síntese do depoimento dos Coordenadores de Departamento

Para os Coordenadores o desenvolvimento do PCE está associado ao suporte informático da base de dados que integra os Projectos Curriculares de Turma. O PCE é um plano de intenções e o desenvolvimento dos PCT faz-se nas reuniões do Conselho de Turma. A avaliação do PCE deve ser realizada pelos Departamentos e pelos Grupos Disciplinares.

Avaliar, para os dois professores é comparar, comparar com uma norma e também seriar, servindo a avaliação para a regulação do seu trabalho.

As novas áreas curriculares são associadas à integração do currículo e da avaliação. A avaliação dos projectos dos alunos, que pensamos referir-se à Área de Projecto, é realizada de modo global e a avaliação dos PCT é trimestral. Os critérios de avaliação são definidos pelos Departamentos e o processo de avaliação interna é considerado como um trabalho importante, tendo sido desenvolvido por uma comissão voluntária.

Para os Coordenadores de Departamento existe uma inter-relação positiva entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos, cuja regulação se faz no final de cada período, como avaliação final.

Do depoimento do Coordenador de Educação Física destaca-se, em relação ao processo de elaboração do PCE, a sua definição pelos Departamentos e a sua aprovação pelo Conselho Pedagógico. Além disso, para este professor, o currículo deve ser adaptado de acordo com os estudos efectuados sobre os alunos, sendo o PCE uma adaptação do currículo oficial à escola.

Este professor, que destaca a importância da auto-avaliação do aluno, considera que avaliar é classificar, além de comparar e seriar. A avaliação deve ser utilizada, no seu entender, para modificar as práticas e para o diagnóstico de dificuldades, fazendo transparecer aqui a importância atribuída ao diagnóstico em Educação Física.

Para este Coordenador, a escolha do modelo CIPP dói uma opção da equipa que elaborou o PCE e este deve ser avaliado pelo Conselho Pedagógico, devendo essa avaliação servir para a reformulação do projecto. Os critérios de avaliação, segundo diz, são definidos nos Departamentos e avaliação na escola deve servir para reformular e diversificar o ensino. O professor considera ainda que a avaliação interna deve referir-se ao apoio prestado aos alunos, ao trabalho realizado e ao empenho dos docentes, revelando uma certa necessidade de tomar em conta os processos de ensino e aprendizagem. Este docente vê o trabalho por competências como uma forma de trabalhar mais rica e entende existir uma relação positiva entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos.

Para o Coordenador de Ciências Naturais, a adaptação do currículo deve tomar em conta as matérias leccionadas e o PCE constitui um inventário do que se faz, o que parece aproximar-se da ideia de Plano de Actividades. Os PCT, diz este professor, são elaborados em suporte informático e desenvolvidos nos Departamentos e nos Conselhos de Turma.

Avaliar é, afirma, o processo mais complicado do ensino e significa medir e regular, para além de comparar, seriar. As modalidades de avaliação destacadas por este professor são a avaliação criterial, embora também assuma que avaliar é comparar com uma norma, a avaliação final e a avaliação contínua. A avaliação serve para fornecer feedback positivo ao aluno e a diferenciação do ensino é da responsabilidade dos professores, devendo ser regulada no Conselho de Turma e nos Departamentos.

Para o Coordenador de Ciências o PCE é avaliado no final do ano e os resultados dessa avaliação servem para aprender. Os PCT, por seu lado, são avaliados pelo Conselho de Turma, embora com critérios pouco rigorosos. As práticas de avaliação na escola são diversificadas e estão-lhe associadas, diz, práticas de reflexão informais. Os critérios de avaliação são alvo de uma adaptação pelos professores e a avaliação dos alunos é utilizada, na sua opinião, para modificar estratégias, indiciando uma perspectiva de avaliação formativa de concepção behaviorista. Para este Coordenador existe dificuldade em avaliar competências, por ser... subjectivo e a relação que existe entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos é dependente dos professores. A avaliação do PCE deveria incluir a interpretação do Currículo Nacional, o grau de cumprimento do currículo, as estratégias de ensino do professor e o respeito pela norma nacional.

Síntese globalizante das Coordenadoras e dos Coordenadores de Departamento

Em relação à construção e desenvolvimento do PCE os quatro Coordenadores referiram-se ao seu processo de elaboração, ao conceito de PCE e ao desenvolvimento do PCT.

Sobre o processo de elaboração existem algumas diferenças. Se para as Coordenadoras o PCE foi desenvolvido no Conselho Pedagógico; para os dois Coordenadores entrevistados o PCE foi desenvolvido por uma comissão, a partir de sugestões do Conselho Pedagógico, tendo sido posteriormente aprovado por este órgão. No entanto, existe acordo em relação à concepção do PCE como uma adaptação do currículo aos alunos da escola. No que diz respeito ao desenvolvimento dos PCT as opiniões não são também consistentes: para as Coordenadoras o desenvolvimento dos PCT dilui-se no PCE, realizando-se individualmente pelos professores, enquanto que para os dois Coordenadores é um processo da responsabilidade dos Conselhos de Turma, tratado nas respectivas reuniões.

Colocam-se aqui questões da ordem da normalização de procedimentos em termos de escola e ainda em relação ao conhecimento que estes professores têm deles.

Sobre as concepções de avaliação e currículo que orientam as práticas dos professores, o conjunto de Coordenadores referiu-se à definição de avaliação, às suas modalidades, aos usos da avaliação, ao papel atribuído às NAC, à diferenciação do ensino e aos respectivos processos de regulação.

Para as Coordenadoras, avaliar é a “coisa pior do mundo” sem que verbalizem uma definição própria. O mesmo não acontece todavia com os dois Coordenadores, para quem avaliar é comparar, comparar com uma norma, seriar.

Os quatro professores são concordantes no destaque à modalidade de auto-avaliação do aluno, mas divergem em relação à utilização da avaliação, existindo no entanto uma ideia de regulação do trabalho e de mudança que é subjacente às várias opiniões.

No que respeita às novas áreas curriculares o discurso é, uma vez mais, diferente: as Coordenadoras efectuem uma crítica às NAC, referindo designadamente os problemas existentes com a Área de Projecto, os quais fazem depender dos professores; os dois Coordenadores, por seu lado, consideram as NAC associadas à integração do currículo e da avaliação, denotando uma certa confusão em relação, quer às funções atribuídas a estas áreas, quer em relação aos princípios subjacentes à reorganização curricular do ensino básico.

Segundo o conjunto dos Coordenadores a diferenciação do ensino realiza-se mediante directrizes do Departamento e é para os dois professores da responsabilidade de cada docente, sendo este processo regulado pelos Departamentos.

O discurso dos quatro Coordenadores não é coincidente em matérias que dizem respeito globalmente à escola, parecendo denotar uma falta de aferição de conceitos e de modos de actuar.

Relativamente à avaliação do Projecto Curricular de Escola, os quatro Coordenadores referem-se à escolha do modelo CIPP, aos responsáveis pela avaliação do PCE, aos momentos de avaliação do PCT e à utilização dos resultados da avaliação do PCE. A escolha do modelo CIPP foi uma opção da equipa que elaborou o PCE, dizem unanimemente, sendo a avaliação do projecto uma responsabilidade do Conselho Pedagógico, apesar de este ser um processo que é também uma responsabilidade do Conselho Executivo e que não foi ainda realizado, segundo referem as Coordenadoras. A periodicidade da avaliação dos PCT relatada pelos vários Coordenadores é diferente, uma vez que existem referências a uma avaliação trimestral, por um lado, e a uma avaliação final, por outro.

A avaliação do projecto serve, segundo os vários Coordenadores para introduzir mudanças que, para os dois Coordenadores, se referem especificamente ao projecto.

Existem novamente algumas divergências sobre procedimentos globais, agora referentes ao processo de avaliação dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

Sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola, o colectivo dos Coordenadores pronunciou-se em relação às práticas de avaliação desenvolvidas na escola, aos critérios de avaliação, ao processo de avaliação interna e à utilização dos resultados desta avaliação.

No que diz respeito às práticas de avaliação, a orientação do discurso dos quatro inquiridos é divergente. Enquanto que as Coordenadoras optam por se referir às práticas a nível do seu Departamento, os outros dois Coordenadores referem-se aos domínios da avaliação dos alunos, incluindo a avaliação das aprendizagens, de atitudes e do comportamento dos alunos.

De acordo com a totalidade dos Coordenadores, os critérios de avaliação são definidos pelos Departamentos, embora apresentem níveis de profundidade e de explicitação diferentes, como salientam aliás as Coordenadoras de Departamento.

O conjunto dos Coordenadores concorda que o processo de avaliação interna é um processo a continuar, mas em relação ao uso dos resultados da avaliação interna existem divergências. Para as Coordenadoras a avaliação interna permite aferir o trabalho desenvolvido, enquanto que para os Coordenadores serve para conhecer o nível da turma e determinar a qualidade do sistema.

São visíveis discordâncias no discurso dos vários Coordenadores entrevistados, que levantam questões relativas à abordagem ao tema da avaliação em sede dos Departamentos e ainda à importância atribuída aos vários assuntos neste domínio pelos Coordenadores entrevistados.

No que diz respeito às relações entre a avaliação e as aprendizagens, o conjunto dos Coordenadores fez referência à relação entre o modelo de currículo orientado por competências e as aprendizagens dos alunos, às relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos e à regulação das aprendizagens dos alunos pela escola.

Existe uma certa concordância entre os quatro entrevistados no que se refere à dificuldade subjacente à avaliação de competências. Associado a este motivo, existem nas duas entrevistas referências a uma continuidade na utilização dos objectivos, que é justificada pelos entrevistados como uma forma mais fácil de orientar a avaliação.

Sobre a relação existente entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos os quatro Coordenadores consideram, globalmente, existir uma relação que, para os Coordenadores de Educação Física e de Ciências Naturais é uma inter-relação positiva, dependente do envolvimento dos professores no processo, e para as Coordenadoras de Matemática e Língua Portuguesa é dependente da informação dada ao alunos, num entendimento de que as notas servem de elemento de comparação para os alunos.

A regulação das aprendizagens dos alunos pela escola é vista de modo diverso entre os quatro Coordenadores entrevistados. Para as Coordenadoras, realiza-se nas aulas e com actividades ao nível da escola, enquanto que para os outros Coordenadores se realiza através de um levantamento no final do período.

Parece manifestar-se uma certa dificuldade em abandonar a tradição de ensino centrada nos objectivos, que a complexidade inerente à abordagem por competências do Currículo Nacional vem reforçar.

Solicitada a sua contribuição para um modelo de avaliação do PCE, os Coordenadores referiram-se aos elementos a avaliar e às formas de avaliar o PCE.

Entre os Coordenadores, é unânime a opinião de que os professores devem ser um dos elementos a avaliar no âmbito do PCE. A avaliação dos professores deveria basear-se, segundo as Coordenadoras, com critérios definidos pela escola.

A forma de integração da avaliação dos professores no PCE não foi todavia explicitada. O interesse manifesto na avaliação dos professores antes parece remeter para uma necessidade de responsabilização dos professores em relação ao seu desempenho.

2. Interpretação e discussão dos resultados

A interpretação dos dados organiza-se de acordo com as cinco questões de investigação do nosso estudo. No último ponto, além da interpretação dos resultados incluímos a nossa proposta de modelo de análise do Projecto Curricular, cuja estrutura é decorrente do enquadramento teórico e os indicadores emergentes dos resultados.

2.1. Construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da escola

O Projecto Curricular desta escola está estruturado de acordo com o modelo CIPP de Stufflebeam (1973; 2003) e resultou de uma iniciativa do Conselho Executivo, tendo sido alvo de aprovação pelo Conselho Pedagógico. O projecto foi elaborado de acordo com os normativos legais e o seu desenvolvimento está associado ao desenvolvimento de uma base de dados em suporte informático, onde são lançados os Projectos Curriculares de Turma.

O PCE constitui uma adaptação do currículo oficial à escola, sendo um processo partilhado e constante que envolve uma tradução das opções da escola, segundo refere o Presidente do Conselho Executivo.

Em relação ao documento elaborado, existe uma preocupação em promover a utilização das novas tecnologias que é constante e mantém uma certa frequência, pese embora o facto de aparecer um pouco disperso o modo como a escola se organiza nesse sentido, do ponto de vista da organização curricular.

O Projecto Curricular mantém a coerência dos documentos originais que lhe servem de suporte e assume um sentido que está inevitavelmente de acordo com os princípios do Decreto-Lei n.º 6/2001 e com o Currículo Nacional do Ensino Básico. É referida a nova concepção de currículo subjacente à legislação e que diz respeito a uma alteração do papel da escola e dos professores, não se situando somente no plano da execução, mas passando a ter um papel preponderante no campo da decisão. Gerir o currículo, de acordo com o documento, “é analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam”.

No entanto, este Projecto Curricular, de acordo com o texto analisado, não indicia uma prática de gestão do currículo consentânea com a definição anterior, ainda que possa existir no ponto de vista discursivo.

No documento é apresentada uma definição de currículo congruente com os documentos oficiais, que não sabemos se constitui uma visão partilhada da escola, tão-pouco uma referência

para os professores. Paradoxalmente, os princípios orientadores da organização do currículo definidos no Decreto-Lei n.º 6/2001 encontram-se no Projecto Educativo de Escola e as definições sobre a Área de Projecto e Estudo Acompanhado, nomeadamente os objectivos, estão definidos no Regulamento Interno da Escola e não no Projecto Curricular de Escola, parecendo ganhar algum sentido a ideia de “manta de retalhos” expressada por uma das professoras entrevistadas. Embora exista um histórico associado ao Projecto Educativo de Escola com dados sobre os alunos e o corpo docente, na base de dados, este Projecto Curricular de Escola carece de um diagnóstico do contexto pedagógico de acção, de uma definição do que se pretende ensinar e porquê, de como e quando a escola o pretende conseguir, de como e quando vai a escola verificar se o conseguiu (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001; Del Cármen e Zabala, 1991).

A estrutura que serve de base ao Projecto Curricular indica, no entanto, uma preocupação com a avaliação do projecto. Baseia-se, de acordo com a nota prévia do Presidente do Conselho Executivo da escola, no modelo de avaliação CIPP de Stufflebeam (1973, 2003), mas a explicitação da adaptação do modelo ao projecto não é muito clara. A escolha do modelo de avaliação foi, aliás, de acordo com a informação recolhida, uma opção do Conselho Executivo, numa pretensa ampliação dos objectos de avaliação para além da avaliação dos alunos. Esta pretensão parece-nos todavia contrariada na prática. Na verdade a avaliação centra-se fundamentalmente nos resultados dos alunos, podendo cair no erro que refere Ângulo Rasco (1994), da formulação de juízos sobre um programa apenas a partir dos resultados das aprendizagens dos alunos.

A avaliação é uma componente fundamental para o desenvolvimento do Projecto Curricular, deve ser parte integrante do seu processo de concepção e desenvolvimento e deve desempenhar uma função reguladora (Roldão, 1999), mas no documento este efeito regulador da avaliação para o projecto não é esclarecido.

Parece-nos, porém, que existe uma intenção de atribuição de um papel de destaque à avaliação no desenvolvimento do projecto o que, no entanto, não é devidamente operacionalizado nem em termos textuais, nem em termos práticos. Embora a referência de uma das inquiridas a não ter havido ainda uma avaliação do PCE possa não estar correcta, uma vez que existem duas actas, uma onde é realizado um ponto de situação global e outra com referência à aprovação de alterações no PCE, o que é facto é que não foram consultados registos que fizessem referência claramente à sua avaliação. Por outro lado, os inquiridos não foram consistentes em relação à periodicidade da sua avaliação, dividindo-se entre uma avaliação trimestral e uma avaliação final, sem que seja claro quando e como se processa efectivamente a avaliação do PCE. Além disso, no próprio documento a parte dedicada à avaliação é de algum modo abrangente, não especificando de forma clara o que se avalia e como.

É de salientar ainda que uma outra inquirida refere que não houve uma preocupação com o documento e que a ênfase foi colocada na sua aplicação prática. Todavia, excluindo as referências ao desenvolvimento do PCT, não existe no discurso dos inquiridos indicações claras e explícitas ao modo como a escola põe em prática o Projecto Curricular. Esta aparente falta de congruência remete-nos para o que Alonso, Peralta e Alaiz (2001) chamam uma “deficiente utilização do conhecimento sobre a inovação” (p. 31), na medida em que a utilização de um modelo desta natureza, de forma simplificada e não totalmente explicada, pode constituir um factor impeditivo de “uma visão global e sistémica do significado e dos processos de mudança” (ibidem). Destacamos ainda que, tratando-se de um projecto, o documento não contém referências à metodologia de projecto e ao papel específico da avaliação neste processo que segundo Boutinet (1996) se inicia com o próprio projecto, com a análise da situação, e o acompanha ao longo do seu desenvolvimento.

Se por um lado a reprodução dos textos oficiais demonstra, numa primeira análise, uma abertura em termos de discurso aos ideais da reorganização curricular, a forma como são reproduzidos no texto denuncia ainda alguma tradição consumista, característica das práticas tradicionais de desenvolvimento do currículo ao nível da escola, numa perspectiva tecnológica; por outro lado, o discurso dos entrevistados revela que não houve de facto um desenvolvimento organizado do PCE e que na realidade a importância do documento não é a de servir de guia para a acção, sendo um documento solicitado pela legislação e acerca do qual sabem pouco. A perspectiva tecnológica a que nos referimos parece estar presente também na forma de construção dos PCT, que é aparentemente um processo individual de preenchimento de campos da base de dados, da responsabilidade dos Directores de Turma e dos responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares, designadamente da Área de Projecto. Daí a confusão presente em alguns depoimentos entre esta área e o PCT. Estes factos sugerem portanto uma elaboração do PCE que se baseia numa utilização de termos e conceitos não assimilada e numa centração excessiva na retórica e não na substância (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001, p. 29).

De acordo com as entrevistas, parece-nos que não existe propriamente uma avaliação do PCE. A escola analisa, estuda, discute os resultados dos alunos e serve-se disso como primeiro e único indicador do seu funcionamento. Para além disso, a avaliação do PCE referida pelos inquiridos sugere a carência de um referencial interno, que emerge da própria construção do projecto, e por outro lado não assume o carácter distintivo da avaliação de um projecto, que deve ser permanente, assumindo um carácter formativo e contínuo de modo “a garantizar un seguimiento del mismo que permita detectar las áreas de mejora en cualquier momento, con el fin de aplicar soluciones prácticamente inmediatas”, como salientam Hernández Pina e Garcia Sanz (2001).

2.2. Concepções de currículo e avaliação partilhadas pela escola

As definições de avaliação produzidas pelos inquiridos estão na sua maioria de acordo com o restante discurso. De acordo com os entrevistados, avaliar é comparar e classificar, é comparar com uma norma, seriar. Avaliar é verificar a consecução de objectivos. A partir das suas definições é possível elaborar uma definição conjunta: segundo os inquiridos, avaliar é verificar a consecução dos objectivos, comparando com a norma, de modo a possibilitar a atribuição de uma classificação e a seriar os alunos:

Embora existam indicadores das várias perspectivas de avaliação, como é óbvio e as entrevistas revelam-no, a concepção de avaliação dominante enquadra-se no entanto na perspectiva técnica da avaliação, mais próxima do modelo tylériano, em que os objectivos constituem o elemento curricular com maior poder e a avaliação serve de elemento de controlo que, segundo Fernández Sierra, (1994), se realiza a diversos níveis: dos professores sobre os alunos, da escola sobre professores e alunos, da administração e dos desenhadores de currículo sobre o sistema (p. 300). A prova-lo consideremos a actuação dos professores face ao modelo por competências, as referências à responsabilidade dos professores e a ideia partilhada por alguns dos inquiridos de que a avaliação é reveladora do trabalho do professor, denotando uma certa obsessão pela eficácia escolar a que se refere Fernández Sierra (1994).

Em relação ao currículo a perspectiva parece ser a mesma, apesar de em termos discursivos existir uma abertura que no entanto não parece ter reflexos práticos. Sem nos referirmos ao seu conteúdo, nota-se uma separação entre quem pensa o projecto e quem o põe em prática que, associada à referida utilização dos objectivos, configura um modelo curricular centrado nos produtos e não nos processos, a que se refere Fernández Sierra (1994). Salientamos ainda a pouca produção de discurso sobre a diferenciação do ensino, sendo algo que a maioria dos inquiridos considera que deve ser feito e todos acham que faz, mas ninguém sabe se é efectivamente feito.

2.3. Papel atribuído à avaliação no processo de desenvolvimento do currículo na escola

Em relação ao papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo, a tendência é, uma vez mais e em continuidade, a de dar cumprimento à legislação. Por esse motivo, é respeitado um dos princípios definidos nos Despacho Normativo n.º 1/2005,

relativamente à explicitação dos critérios, assumindo-se de algum modo que a sua publicitação na Internet é uma forma de tornar a avaliação mais transparente e mais rigorosa. Não sabemos se é assim, uma vez que segundo os inquiridos os critérios são definidos nos Departamentos e depois há uma interpretação, como que uma adaptação, que é realizada pelos professores. Falta saber o que significa essa adaptação, portanto. Sabemos, no entanto que a avaliação das aprendizagens dos alunos foi tratada em setenta por cento das reuniões do Conselho Pedagógico e que os critérios de avaliação foram referidos em dezoito dessas reuniões ($n=40$), tendo sido um processo demorado e que resultou numa panóplia de critérios de avaliação desenvolvidos em profundidades diferentes, revelando lacunas relativamente à discussão prévia destes assuntos pela escola e também em relação a um trabalho colectivo de aferição de princípios de procedimento, a respeitar pelos vários Departamentos. Este e outros factores colocam em questão a possibilidade de nos referirmos neste caso a uma avaliação curricular da escola, sendo a negociação uma das suas condições; coloca também em questão eventuais práticas de auto-avaliação da escola, que existem, mas não sabemos pela informação recolhida até que ponto respeitam o sentido colectivo a que se refere Gairín (s/d).

Em relação ao processo de avaliação interna os professores consideram-na útil e dizem ter sido recolhidos dados sobre vários aspectos, incidindo na escola como um todo, próximo da perspectiva de Stufflebeam (1985). No entanto dos vários aspectos mencionados pelos inquiridos e presentes nas actas, apenas os resultados dos alunos, ditas taxas de sucesso, se relaciona com a componente pedagógica, referindo-se os outros indicadores à gestão e à organização da escola. Coloca-se aqui também a questão da forma de desenvolvimento desta avaliação interna e ainda uma aparente necessidade de apoio externo de que falam Bolívar (1994) e Nevo (1997). De qualquer modo, a avaliação interna terá constituído um diagnóstico do contexto que a escola não havia ainda sistematizado. Não recolhemos informação explícita acerca dos objectivos da avaliação interna, sendo os seus resultados utilizados para aferir o trabalho desenvolvido, segundo os inquiridos.

A avaliação no desenvolvimento do currículo e no Projecto Curricular resume-se, no caso, à avaliação das aprendizagens dos alunos. As acções de avaliação desenvolvidas parecem ser decorrentes de exigências legais e não de um domínio da teoria da avaliação, que revemos, preocupados, no vocabulário utilizado pelos professores, não se tendo registado em nenhuma das quatro entrevistas realizadas, por exemplo, uma única ocorrência dos termos “avaliação formativa” e “avaliação sumativa”. Sobre a avaliação desenvolvida no quadro do PCE e de acordo com o nosso modelo conceptual de análise, parece-nos importante referir que não parece

existir um diagnóstico e análise da situação global como forma de justificar e orientar as decisões da escola. Do mesmo modo, não podemos de falar de avaliação dos processos de construção do PCE, do documento, ou de uma avaliação da sua implementação no que se refere ao trabalho dos professores, à gestão dos desvios e até mesmo à avaliação do PCE; como já referimos, apesar de segundo os entrevistados existirem algumas formas de regulação do trabalho desenvolvido, nomeadamente ao nível dos Departamentos e do Conselho Pedagógico.

2.4. Relações entre a avaliação e as aprendizagens dos alunos

No quadro deste estudo a aprendizagem está relacionada com a avaliação, verificando-se no discurso dos entrevistados uma certa tendência para o estabelecimento de uma inter-relação positiva entre estes dois aspectos. A relação estabelecida circunscreve-se na prática às aprendizagens dos alunos, dada a inexistência quer de uma avaliação propriamente dita do PCE, quer do trabalho dos professores na escola.

A avaliação de competências, como já tivemos oportunidade de referir, é difícil, por ser considerada subjectiva, o que é dado como justificação para uma utilização dos objectivos pelos professores como referência para a avaliação. Verifica-se a presença da dificuldade de compreensão do conceito de competência e da sua relação com os objectivos a que se refere Alonso (2004) “por influência das perspectivas curriculares tecnicistas, representadas entre nós pela denominada «pedagogia por objectivos»¹¹” (p. 158).

Por outro lado, salientamos, as NAC são associadas à integração do currículo e da avaliação, denotando uma certa confusão em relação, por um lado, em relação aos princípios subjacentes à reorganização curricular do ensino básico e, por outro, às funções atribuídas a estas áreas. As críticas efectuadas pelos entrevistados à Área de Projecto e ao Estudo Acompanhado parecem reforçar aliás esta ideia, não parecendo existir uma consciência clara e partilhada da função da primeira e concebendo a segunda como um tempo mais para “explicar” os conteúdos aos alunos. A integração do currículo e da avaliação, no caso, não é explícita e parece existir uma certa falta de compreensão do significado deste princípio e de outros resultante da inexistência de uma compreensão partilhada que, no entender de Alonso (2004), “permitiria uma mobilização em práticas consistentes e articuladas, [que] ainda não se verificou, quer pela falta de debate interno e acções de formação sistemáticas e centradas na cultura e na organização da escola, quer pela incapacidade dos professores que, individualmente perceberam, poderem mudar as práticas a nível da escola”.

¹¹ Entre aspas no original.

2.5. Elementos para um modelo de avaliação curricular da escola

De acordo com os elementos recolhidos, a avaliação pode melhorar o desenvolvimento do Projecto Curricular incidindo sobre a avaliação do professor, as suas estratégias de ensino, o seu relacionamento com os alunos, a sua capacidade pedagógica. Estas práticas são todavia circunscritas ao que se passa dentro da sala de aula, evidenciando um certo afastamento da concepção de professor como profissional amplo, proposta por Stenhouse (1984).

Como já referimos antes, é perceptível no discurso dos entrevistados uma certa desarticulação que se deve a uma falta de domínio da teoria da avaliação, mas também pode ser reflexo de uma proliferação de perspectivas de avaliação muitas vezes influenciada pelos manuais que, segundo alguns dos entrevistados, continuam a ser a fonte de orientação do trabalho dos professores.

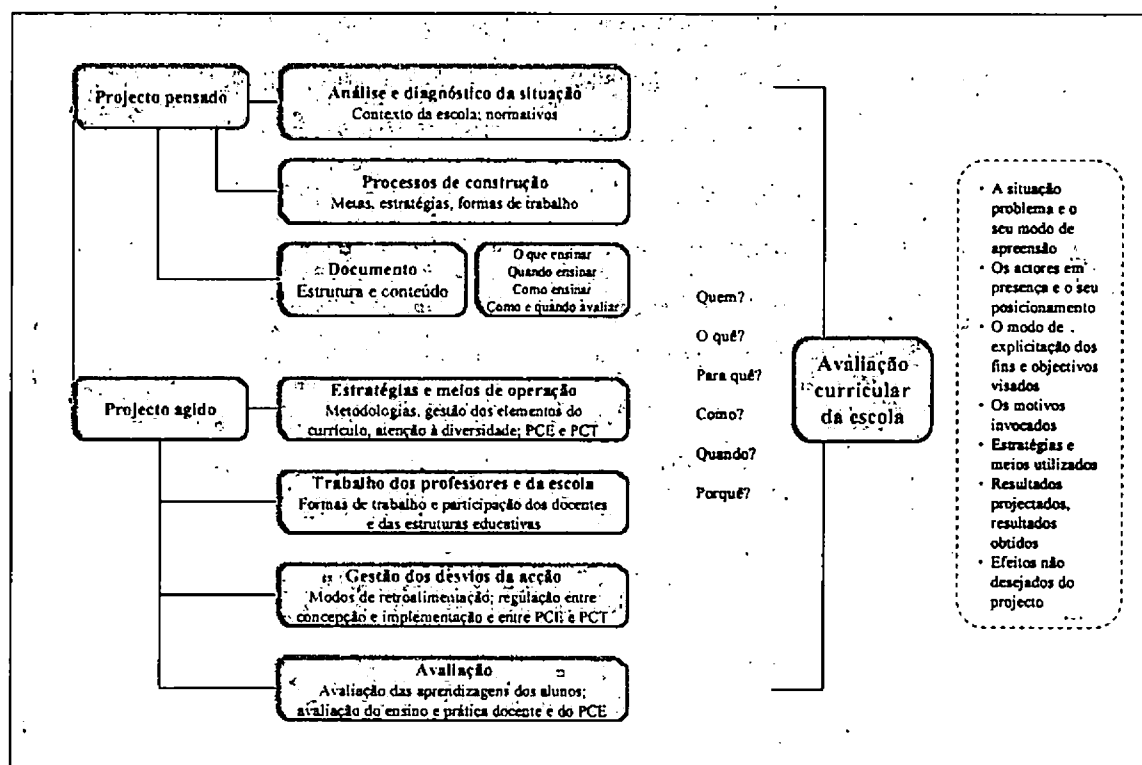
Partindo do texto das entrevistas aos inquiridos procuramos agora dar forma a uma proposta de modelo de avaliação curricular para esta escola. Para o efeito, seleccionámos indicadores das entrevistas para dar resposta às seis questões-chave da avaliação incluídas no nosso modelo de análise conceptual apresentado anteriormente, na Figura 7. Do conjunto de indicadores que expomos no Quadro 39, serão mobilizados os mais relevantes para a construção do modelo de avaliação curricular.

Quadro 39 - Indicadores para um modelo de avaliação curricular da escola

Questões-chave da avaliação	Fonte de informação		
	Conselho Executivo	Directores de Turma	Coordenadores de Departamento
Quem?	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Conselho Pedagógico • Conselho de Turma e de Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Alunos • Pais • Equipas internas • Elementos externos 	<ul style="list-style-type: none"> • Departamentos • Conselho Pedagógico • Conselho Executivo • Professor • Alunos
O quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Aluno • Contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho do professor • Alunos • Relação professor-aluno • Condições da escola • Diferenciação do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho dos professores • Alunos • Empenho dos docentes • Contexto • Interpretação do Currículo Nacional
Para quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar as práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender • Melhorar 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar • Regular a eficácia dos Departamentos • Regular aprendizagens dos alunos
Como?	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas • Registo do currículo real • Meta-avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação dos docentes • Avaliação do professor pelo aluno • Avaliação das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação interna • Critérios internos de avaliação dos professores • Avaliação dos alunos
Quando?	<ul style="list-style-type: none"> • Trimestralmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Trimestralmente • Final 	<ul style="list-style-type: none"> • Final (de ano)
Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Efectuar um balanço • Reformular 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformular • Reajustar o PCE 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço do trabalho dos professores • Introduzir mudanças

O modelo que apresentamos em seguida, na Figura 8, organiza-se em duas dimensões, do projecto pensado e do projecto agido. Na dimensão do projecto pensado, que diz respeito a sua concepção, incluem-se os parâmetros relativos à análise e diagnóstico da situação, aos processos de construção e ao projecto-documento. A dimensão do projecto agido refere-se à implementação e avaliação do projecto e inclui, por sua vez os parâmetros correspondentes às estratégias e meios de operação, ao trabalho dos professores na escola, à gestão dos desvios da acção e à avaliação. A avaliação curricular da escola engloba as duas dimensões e os respectivos parâmetros.

Figura 8 – Modelo de avaliação curricular da escola



(Com base em Boutinet, 1996; Del Cármen e Zabala, 1991; Gairín, 1997 e Hernández Pina e García Sanz, 2001)

Este modelo é necessária e naturalmente incompleto e inacabado, um modelo a ser reformulado pela escola, num processo de negociação colegiada entre os vários actores, e resulta quer de uma síntese realizada a partir dos depoimentos dos entrevistados, quer de uma interpretação, que subscrevemos, a partir da teoria associada à avaliação curricular da escola.

Esta é portanto uma simples proposta baseada no estudo de caso, a partir da qual, pensamos, a escola pode partir. A proposta, tal como a entendemos, pode servir um duplo propósito para o caso em estudo: i) um guião para uma (re)definição dos processos inerentes ao desenvolvimento curricular já em postos em prática pela escola e, ii) uma proposta de referencial para uma avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola.

Conclusão

As conclusões decorrentes de um estudo de caso incluem naturalmente enviesamentos que podem ser decorrentes quer da nossa percepção dos dados e dos factos, quer da natureza e pertinência da informação recolhida, quer ainda da representatividade da amostra e das fontes de informação a que tivemos acesso, para citar alguns dos factores que condicionam este tipo de investigação.

A nossa interpretação do estudo deve por isso ser entendida como uma simples aproximação à realidade ou como uma hipótese de leitura da realidade estudada, assumindo que as conclusões a que chegamos são parciais e válidas apenas para este contexto de investigação. São apresentadas em seguida as conclusões extraídas deste estudo:

- O Projecto Curricular de Escola constitui uma resposta do Conselho Executivo a uma imposição legal, estando associado ao desenvolvimento de uma base de dados onde se integram e são preenchidos os Projectos Curriculares de Turma. A elaboração do PCE não parece ter sido uma construção do colectivo de professores da escola e a sua implementação, segundo os inquiridos, é realizada individualmente pelos professores, no respeito pelos normativos e com alguma articulação vertical, entre ciclos, em sede dos Departamentos. O projecto-documento e as práticas de desenvolvimento do currículo dos professores estão aparentemente dissociados e embora exista uma preocupação com a avaliação do PCE, patente na adopção do modelo CIPP de Stufflebeam (2003), esta não é partilhada formalmente pelos professores inquiridos e não foram reunidas evidências que comprovem a existência desta avaliação.
- Os dados indiciam uma ligação a uma concepção tecnológica do currículo e da avaliação e a um interesse técnico do conhecimento, sendo disso sintomática a “colagem” aos documentos oficiais existente no PCE, a forma algo fechada como os PCT são construídos, o peso atribuído ao manual e uma certa resistência implícita no discurso dos entrevistados em relação ao modelo de currículo por competências. Por outro lado, esta concepção parece estar presente, igualmente, no evidenciado enfoque nos resultados dos alunos e nas definições de avaliação associadas à verificação da consecução de objectivos, à classificação, à comparação com a norma e à seriação. Os dados revelam ainda uma utilização pouco rigorosa da terminologia da avaliação pelos professores, sem uma consciência do seu significado mais profundo. Além disso, não parece existir uma também uma consciência

colectiva e uma apropriação acerca dos conceitos associados ao currículo e à elaboração do projecto curricular;

- Sobre a relação entre a avaliação e as aprendizagens os dados indicam a existência de uma relação atribuída por estes professores, mas não existem evidências claras acerca da forma de utilização da avaliação como elemento regulador do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação não parece ser estratégica, parecendo basear-se em exigências externas e nos dados não encontramos uma explicitação de um ideal partilhado em relação às aprendizagens dos alunos e à avaliação, apesar de os vários inquiridos revelarem uma certa preocupação com os efeitos da avaliação nos alunos. As evidências recolhidas indiciam a existência de processos de diagnóstico e de regulação orais e informais sobre os alunos, entre os professores dos vários anos, mas são inexistentes referências aos seus equivalentes escritos, ainda que possam existir;
- O papel da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo, não obstante a preocupação evidente nos dados parece circunscrever-se ao uso dos resultados numa concepção restrita, fazendo derivar destes o sucesso global da escola, sem que existam evidências de uma ampliação da avaliação para além dos resultados dos alunos. Embora existam evidências de uma responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e estes assumidos pelos entrevistados como indicadores do trabalho do professor, não foram recolhidos dados que indiciem uma avaliação estratégica do trabalho dos professores, associada ao processo de desenvolvimento do currículo na escola;
- O contributo da avaliação como elemento regulador do desenvolvimento do currículo não parece estar na realidade apropriado pelos inquiridos.

De acordo com este quadro, no contexto da amostra seleccionada não parece rever-se o conceito de avaliação curricular da escola definido pelo quadro teórico desta investigação. Justificamos este facto em quatro dimensões: i) do projecto, pela inexistência de evidências que demonstrem um domínio da metodologia de projecto; ii) do currículo, pela aparente falta de apropriação de alguns dos conceitos e processos inerentes ao desenvolvimento curricular tal como prevê a reorganização curricular do ensino básico; iii) da avaliação, por uma utilização de termos pouco rigorosa e um aparente fraco domínio da teoria da avaliação, por uma utilização da avaliação em sentido restrito, centrada nos resultados dos alunos e; iv) dos professores, pela aparente inexistência de um trabalho de natureza colaborativa, vista como necessária a uma concepção ampla do seu profissionalismo.

Dos resultados do estudo, embora não generalizáveis, podemos retirar indicações para uma possível intervenção neste domínio. Destacamos o papel que a formação contínua de

professores pode desempenhar aqui, centrando-se na escola e nos seus problemas e desenvolvendo esquemas de formação que incluam a investigação das práticas dos professores e a acção contextualizada e acompanhada do seu trabalho, contribuindo deste modo para uma apropriação mais eficaz do seu conhecimento.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico: os princípios e o processo. *Noesis*, n.º 58, pp. 24-26.
- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Albarelo, L. et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, Ph. (Coord.) (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (1995). Desenvolvimento curricular e projecto educativo de escola. In SPCE, *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do 2.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol II* (pp. 139-153). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: Que práticas nas escolas? In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves e F. Paixão (Org.s). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI* (pp. 145-174). Lisboa : Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L., Peralta, M. H., Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (texto policopiado)
- Alvarez Mendez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvarez, M. (2004). *O Projecto Educativo da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores. In A. Moreira e E. Macedo (Org.s). *Curriculo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Angulo Rasco, J. (1994). A que llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término «evaluación» o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. In J. Angulo e N. Blanco (Coord.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ângulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.), (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Antuñez, S., Del Carmen, M., Imbernón, F., Parcerisa, A. e Zabala, A. (2000). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula* (12ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Antuñez, S., Del Carmen, M., Imbernón, F., Parcerisa, A. e Zabala, A. (2000). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula* (12ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bertrand, Y. e Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais - Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bhola, H. (2000). Developing discourses on evaluation. in D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan (Ed.s). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2.ª Ed.). Boston: Kluwer.

- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment [online]. *Phi Delta Kappa International*. Extraído em 17-03-2005 de: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.
- Blázquez Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física (3ª Ed.)*. Barcelona: INDE.
- Bloom, B. Hastings, J. e Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bloom, B. Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. In M. A. Zabalza. *Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944)*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bolívar, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. In J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum (pp. 365-388)*. Madrid: Síntesis.
- Bonniol, J.-J. e Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Boutinet, J-P. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Burgess (2001). *A pesquisa de terreno*. Lisboa: Celta.
- Casanova, M. A. (1992). *La Evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa (5ª Ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. et al (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, M. S. (2002). *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas. Bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cronbach. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- De Ketele, J.-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEB (2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. [online]. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Extraído em 18-05-2000 de: www.deb.min-edu.pt/proposta_reorganizacao_curricular.htm.
- DEB (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- DEB (2003). *Fórum da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. [online]. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Extraído em 05/11/2003 de: www.deb.min-edu.pt/RCEBforum/pee.asp.
- Del Carmen, L. (1990). El proyecto curricular de centro. in Mauri, T., Solé, I., Del Carmen, L. e Zabala, A.. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE - Universitat de Barcelona. Editorial Horsori.
- Del Carmen, L. e Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (Ed.s) (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Eisner, E. (2000). Those who ignore the past...: 12 "easy" lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, No 2, 343-357.
- Eisner, E. (2002). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Eisner, E. e Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. California: McCutchan.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativo actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, V. 9, n.º, p. 11-43.
- Estrela, A. e Rodrigues, P. (1994). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. et al. (1997). *Inovação e resistências numa escola básica integrada: estudo de caso*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. (Col. A evolução do sistema educativo e o PRODEP.)
- Fernandes, G. et al. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: M.E./Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. In F. Angulo e N. Blanco (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ferreiros, P. e Riu, F. (2004). Um Esquema para a Avaliação do Projecto Curricular. In M. Alvarez et al. *O Projecto Educativo da Escola* (pp. 169-179). Porto Alegre: Artmed.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FLORES, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE.
- Fontana, A. e Frey, J. (1999). Interviewing. The art of science. In N. Denzin, e Y. Lincoln (Ed.s), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Fontana, A. e Frey, J. (2003). The Interview: Structured Questions to Negotiated Text. in DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Ed.s). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gairín, J. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (s/d). *La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos* [online]. Extraído em 12-12-2005 de: <http://senior.british.edu.uy/Spanish/WEB%20DE%20EDUCACION/Links/GESTION%20Y%20ACTUALIZACION%20EDUCATIVA/INDEX1.htm>
- García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). Prólogo a la edición española. In L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 19-22.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gomez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gomez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza* (6.ª Ed.). Madrid: Morata.

- Gimeno, J (1997). La evaluación en la enseñanza. In J. Gimeno, e A. Pérez Gomez (1997). *Compreender y transformar la enseñanza* (6.ª Ed.). Madrid: Morata.
- Gomes, R. (2005). *O Governo da Educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*, Lisboa: Educa.
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). The Coming Age of Evaluation. In *Fourth Generation Evaluation*. (pp. 21-49). Londres: Sage.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. in N. Denzin e Y. Lincoln (Ed.s), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. Cascais: Principia.
- Habermas, J. (1993). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hernández Pina, F. y García Sanz, M. P. (2001). *Evaluación del proyecto curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: La Muralla.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham: Open University Press.
- House, E. e Howe, K. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Ed.s). *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 79-102). Boston: Kluwer.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krathwohl, D., Bloom, B., Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- Kuhn, Th., (1970). *The structure of scientific revolution*. University of Chicago: Press Chicago.
- LEITE, C. (2002). Avaliação de projectos curriculares de escola e/ou de turma. in ABRANTES, P e ARAÚJO, F. (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. et al (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Asa.
- Leite, C., et al (2001a). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Lincoln, Y. (2003). Constructivist knowing, participatory ethics and responsive evaluation: a model for the 21st Century. in T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Ed.s). *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 69-78). Boston: Kluwer.
- Lukas, J. e Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. e Jakobsen, L. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Asa.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.
- MacGilchrist, B. (2000). Improving self-improvement. *Research Papers in Education*, 15(3), 325-338.

- Marsh, C. e Willis, G. (1999). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Marsh, C., Day, C. Hannay, L. e McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based Curriculum Development*. London & New York: Falmer Press.
- Martinez Bonafé, J. (1991). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilha: Diada.
- Martinez Bonafé, J. (1994). Los proyectos curriculares como estratégia de renovación pedagógica. In J. F. Ângulo, y N. Blanco, (Coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe. (pp. 161-187)
- Martinez Bonafé, J. (1994). Los proyectos curriculares como estratégia de renovación pedagógica. In J. F. Ângulo, y N. Blanco, (Coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe. (pp. 161-187)
- Martinez Mediano, C. (1996). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED. (pp. 163-174)
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- McMillan, J. e Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5^a Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2.^a Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Noizet, G. e Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pacheco, J. A. (2001), *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- Parlett, M. e Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. Edinburgh. University of Edinburgh. Centre for Research in the Educational Sciences.
- Parlett, M. e Hamilton, D. (1982). Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In M. Goldberg e C. Souza (Ed.s). *Avaliação de programas educacionais. Vicissitudes, controvérsias, desafios* (pp. 38-45). São Paulo: EPU.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, e F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2002a). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In ME/DEB, *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez Gómez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. In J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría e su práctica* (3.^a Ed.). Madrid: Akal. (pp.426-449).
- Pérez Gomez, A. (1997). Compreender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno, e A. Pérez Gomez, (1997). *Compreender y transformar la enseñanza* (6.^a Ed.). Madrid: Morata.
- Perez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, n.º 2, 261-287.

- Perez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pinto (2004). *A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal (documento policopiado).
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1992). A Avaliação Curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa (Ed.s), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-72). Lisboa: Educa.
- Rodrigues, P. (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela e P. Rodrigues (Coord.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (2002). *A formação no contexto da avaliação do professor*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. texto policopiado.
- Rodrigues, P. (2002a). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. (2e Ed). Bruxelles: De Boeck.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: IIE.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roman, M. y Diez, E. (1999). *Aprendizaje y Curriculum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Sanders, J. (1985). Curriculum evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Ed.s). *The International Encyclopedia of Education* (pp. 1185-1188). Oxford: Pergamon Press.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13:3, 239-265.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In M. Scriven. *AERE Monograph Series on curriculum evaluation (Vol. 1)*. Chicago: Rand MAcNally.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In E. R. House (Ed.). *School evaluation: Thee politics and process*. Berkeley. McCutcheon.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan (Ed.s), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2.ª Ed.). Boston: Kluwer.
- Seidman, I. E. (1997). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York and London: Teachers College Press.
- Silva, A. e Pinto, J. (Org.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silverman, D. (2003). Analyzing talk and text. In N. Denzin, e Y. Lincoln (Ed.s), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Skilbeck, M. (1982). School-based Curriculum Development. In V. Lee e D. Zeldin (Ed.s), *Planning in the Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Paul Chapman.
- Stake, R. (1975). *Program evaluation: Particulariy responsive evaluation*. Kalamazoo, Michigan. Evaluation Center of Western Michigan University.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). Case Studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Londres: Sage.
- Stake, R. (2000). Program Evaluation, particularly responsive evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan (Ed.s). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2.ª Ed.). Boston: Kluwer.
- Stake, R. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, e T. Postlethwaite (Ed.s), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. Fink, D. e Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stufflebeam, D. (1985). Institutional self-evaluation. In T. Husen, e T. Postlethwaite (Ed.s), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. in T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Ed.s). *International handbook of educational evaluation*. (pp.31-62). Boston: Kluwer.
- Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tenbrink, T. (1999). *Evaluación: Guia Práctica para Profesores* (5ª Ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vianna, H. (2000). *Avaliação Educacional. Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo: Ibrasa.
- Vilar, A. (2000). O professor planificador. Porto: Asa.
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 31-48.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Worthen, B. e Sanders, J. (1987). *Educational Evaluation*. New York & London: Longman. (pp. 77-86)
- Worthen, B., Sanders, J. e Fitzpatrick, J. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (2ª Ed.). New York & London: Longman.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, M. (2000). *O currículo do futuro. Da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.

Zabalza, M. (1992a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. Asa

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho

Anexos

Guião de entrevista (ANEXO 1)

Bloco	Objectivos	Questões da entrevista	Tópicos
A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE	Conhecer a forma como a escola constrói e desenvolve o seu PCE	<ul style="list-style-type: none"> Com a reorganização curricular do ensino básico são introduzidas alterações ao nível do currículo e da avaliação. Como é que a vossa escola construiu e colocou em prática o vosso PCE? O que é um projecto curricular de escola e para que serve? 	<ul style="list-style-type: none"> Em que se basearam Por onde começaram Que preocupações Que constrangimentos Como definem o que é importante
B CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO	Conhecer as concepções de avaliação e currículo partilhadas pela escola	<ul style="list-style-type: none"> Uma das alterações introduzidas com a reorganização curricular refere-se a uma perspectiva integrada de currículo e avaliação. Que significado atribuem a este facto? O que é avaliar? Referem no PEE a importância da diferenciação do ensino e de que este desperte uma vontade permanente de aprender. Como se organiza a escola para este efeito? 	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de currículo Conceito de avaliação Qual a "orientação pedagógica da escola" [RI]? Melhoria do ensino e da aprendizagem Responsabilização dos alunos Responsabilização dos professores, da escola Avaliação irrelevante
C AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR	Conhecer a forma como a escola realiza a avaliação do seu projecto curricular	<ul style="list-style-type: none"> O que presidiu à associação de um modelo de avaliação, o modelo CIPP de Stufflebeam, ao vosso PCE? Como é que a escola avalia o seu PCE e os PCT? Referem no vosso PCE que "gerir o currículo significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino..." Como o fazem? Para que servem os resultados da avaliação do PCE? 	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque processual Enfoque nos produtos Periodicidade Referencial Agentes Funções Análise da situação Regulação
D PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA	Identificar o papel da avaliação no processo de (re)construção e desenvolvimento do currículo na escola	<ul style="list-style-type: none"> Qual a importância da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo definido no vosso PCE? Como se organizam as práticas de avaliação desenvolvidas na escola? Que propósitos pode servir a avaliação realizada na escola? No PEE e nas actas do CP referem-se à avaliação interna da escola. Como a realizam e que papel atribuem à avaliação do PCE nesse processo? O que fazem com os resultados destas avaliações? 	<ul style="list-style-type: none"> Departamentos NAC Definição de critérios Coordenação dos procedimentos de avaliação Definição e aferição de momentos e instrumentos Meta-avaliação

Guião de entrevista

BLOCO	Objectivos	Questões da entrevista	Tópicos
E RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	Determinar as relações estabelecidas entre a avaliação do PCE, a avaliação dos alunos, a avaliação do trabalho dos docentes e as aprendizagens dos alunos ;	<ul style="list-style-type: none"> – Que relação existe entre o novo modelo de currículo orientado por competências, contextualizado no PCE, e as aprendizagens dos alunos? – Em que medida se podem estabelecer relações entre a avaliação (dos alunos, do PCE, da participação dos professores) e as aprendizagens dos alunos? – Como faz a escola para saber se está a promover as aprendizagens dos alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das necessidades de formação dos docentes (RI) • Promoção do trabalho cooperativo entre professores (RI) • Avaliação dos próprios processos avaliativos
F MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO	Elaborar uma proposta de modelo de avaliação para o projecto curricular da escola	<ul style="list-style-type: none"> – Na vossa opinião, o que é necessário para uma completa avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porquê, o quê, quem, quando, como, para quê • Aprendizagens • Projecto • Envolvimento professores

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
---------------	-------------	---------------------

CATEGORIA A - CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PCE	RESPEITO PELOS NORMATIVOS	Há questões que são inevitáveis decorrentes do decreto-lei
	BASEADO NO MODELO CIPP	Implementámos aqui na construção do PEE e do PCE e do PCT, aquele modelo de avaliação do Scriven [sic] e Stufflebeam, contexto, input, processo e produto
	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PERMANENTE	foi sendo sistematizado ao longo dos anos com a preocupação de criar [bases de dados]
CONCEITO DE PCE	OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO MACRO E DOS PROGRAMAS	na escola deve-se operacionalizar [o modelo macro e os programas] tendo em consideração as realidades de escola.
	RESPEITO PELO CONTEXTO DA ESCOLA	entre a uma e a uma e meia não existem actividades lectivas
		porque conhecemos a realidade desta escola que é uma realidade diferente das outras
		porque se os dois turnos se encontram à mesma hora existe um problema grave de trânsito
	TRADUÇÃO DAS OPÇÕES DA ESCOLA	o PCE deve traduzir claramente para quem chega
		[as opções] que são tomadas nesta escola e não são tomadas noutra porque provavelmente a realidade é diferente
	PCE INTEGRA-SE EM OUTROS DOCUMENTOS	O P.C. é muito mais, não é um documento
		O PEE tem um texto de introdução [...] onde reflita a cultura e filosofia da escola e do projecto, o que é que se pretende com o PEE
		depois estabelece 14 ou 15 metas que se pretendem atingir num prazo de três
		Depois vamos ao PCE que também tem 4 ou 5 patamares de definição desde a distribuição do serviço docente, e outras questões todas e também tem as bases de dados que servem de suporte
		ao P.C.E [...] também tem as bases de dados que servem de suporte que também aparecem
		Depois vamos ao PCT tem actualmente um histórico fantástico, se fores hoje à base de dados.
		[no PCT] há cinco anos quando criei a base de dados via-me aflito para que alguém preenchesse um campo,
		hoje chegas ao fim do 1.º período e já está quase tudo preenchido
FACTORES POSITIVOS NA ELABORAÇÃO DO PCE	ADAPTAÇÃO DA GFC ÀS TIC	adaptou[-se] a reorganização curricular às potencialidades da sociedade de informação e do conhecimento
		Trabalhou-se com este objectivo associar uma coisa à outra.
		a escola já foi construindo bases de dados aonde toda a informação era tratada em tempo real
		[as bases de dados foram] construídas à medida que as necessidades quer do PEE, quer do PCE, quer do PCT se iam fazendo sentir.
	SUPRESSÃO DOS TOQUES DE CAMPAINHA	acabar com os toques das campanhas
		construir horários para os alunos com a componente das disciplinas ditas nucleares
	SEPARAÇÃO POR TURNOS DAS NAC E DAS DISCIPLINAS	a componente lectiva toda num turno e as áreas curriculares não disciplinares num turno contrário,
		conseguimos fazer isso [NAC num turno, disciplinas noutro] em regime de desdobramento

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
		os alunos estão mais aptos no período da manhã [...] a maioria das disciplinas deve funcionar no período da manhã,
CONTEÚDO DO DOCUMENTO	OPÇÕES DA ESCOLA	[quem chega] deve ler estas coisas e perceber claramente onde está, quais são as opções todas as opções que são tomadas
	CARGA CURRICULAR DAS DISCIPLINAS	estabelecimento de uma nova carga curricular para cada uma das disciplinas
	DEFINIÇÕES SOBRE AS NAC	a introdução das áreas curriculares não disciplinares
	COMPONENTES REGIONAIS LOCAIS	[devido ao D. L.] introdução de num ou noutro ano de uma disciplina de opção que é oferecida pela escola
	DISTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO DOCENTE	uma [das variáveis] é a distribuição do serviço docente, porque distribuem-se áreas curriculares não disciplinares a professores de vários departamentos

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
---------------	-------------	---------------------

CATEGORIA B - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

CONDICIONANTES DA AVALIAÇÃO	ASSOCIAÇÃO DA AVALIAÇÃO À CLASSIFICAÇÃO	na educação há muita vez aquela ideia de associar a avaliação à classificação de alunos
		as pessoas não falam de avaliação a não ser neste aspecto, nesta perspectiva parcial
DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	AVALIAR É UMA NECESSIDADE	Avaliação faz-se todos os dias quando se tomam decisões, quando se decide fazer uma coisa, esta e não aquela nem consigo conceber como é que se pode fazer o que quer que seja em educação ou noutra coisa sem avaliar e digo mesmo em relação à avaliação dos alunos, muitos instrumentos
	AVALIAR É ILUMINAR	é impossível navegar sem luz, claro há quem consiga
DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	DELIMITAR DADOS	mas há aqui uma questão fundamental no tratamento de dados que é a sua delimitação
		A escola produz toneladas de informação por dia, há 40 ou 30 aulas a funcionar ao mesmo tempo,
		em que estão 30 professores e 600 alunos em que estão todos a trocar informação,
		entretanto há coisas que se compram (iogurtes, canetas),
		debita-se informação sobre os alunos e professores, tudo isso pode ser tratado
		Acaba por ser delimitada, mas não basta delimitar
	OBTER INFORMAÇÃO	depois é preciso obter informação
DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	MÉTODOS DE RECOLHA APOIADOS NAS TIC	escolher os métodos para obter
		e a sociedade da informação permite-nos isso, obter para fornecer em tempo real.
	TRATAR OS DADOS	tratar dados é fundamental, mas para tratar dados é preciso tê-los, e recolhê-los,
	DIVULGAR DADOS COM TRANSPARÊNCIA AOS UTENTES	Fornecer [a informação] aos utentes e a todos com a máxima transparência
		inclusivamente podes estar a fornecer para o mundo todo
		tens um site onde podes colocar toda a informação que seja útil e disponível
		É completamente [importante a divulgação da informação]
CONDICIONANTES PARA A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	DIFÍCIL DE PÔR EM PRÁTICA	É sempre definir axiomas e escrevê-los é o que é mais fácil,
		o problema depois lá está é avaliá-los, controlá-los
	ASSOCIADA À AVALIAÇÃO	[a avaliação desempenha] um papel nuclear [na diferenciação do ensino]
	DEPENDENTE DOS PROFESSORES	tem a ver com a vontade de cada um com o voluntarismo e isso são coisas que levam tempo
		[dependem de uma] cultura de curiosidade, a cultura do querer saber, do querer aprender
		é uma cultura que só se pode ir transmitindo e é uma cultura que só se consegue desenvolver em instituições transparentes, abertas, democráticas onde haja participação
		[a cultura da aprendizagem] Tem sido uma preocupação
	EXISTÊNCIA DE UMA CULTURA DE APRENDIZAGEM	Completamente até à limitação de mandatos tudo isto faz parte de uma filosofia em que se acredita,

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	em Portugal um longo caminho a percorrer no sentido de conseguirmos dizer com rigor
		[A organização da escola acaba por favorecer a diferenciação do ensino] claramente
		desde que a base organizativa em termos da administração e gestão de dados da componente pedagógica ou outra qualquer estejam bem tratados e facilitados
		nós aqui fizemos muito trabalho no âmbito da sociedade da informação na administração e gestão de dados
	UTILIZAÇÃO DIDÁCTICA DAS TIC	depois há uma parte da utilização das novas tecnologias no âmbito didáctico que está muito por fazer
		Se não tiveres os docentes conquistados para as novas tecnologias tu não consegues que eles trabalhem nesse ambiente com os alunos
		para conquistares os docentes tens que lhes disponibilizar o tratamento dos dados da administração para eles sentirem leves e estimulados e quando isso acontece favorece a diferenciação
	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	há outros dados que são muito importantes que é a redução do número de alunos por turma aceitável
	EXISTÊNCIA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO	havendo cultura de avaliação, de questionamento há necessidade de fazer perguntas e de saber porquê e e
		[havendo cultura de avaliação, de questionamento há necessidade] de conhecer os dados e de discuti-los
		[havendo cultura de avaliação, de questionamento] isso desperta curiosidade, desperta motivação
		não [só os dados da avaliação sumativa mas] a todos os dados que tenhas delimitado e que queiras obter, desde o PCT por exemplo aos campos da base de dados da área de projecto
		ao provocar essa discussão imediatamente estás a conseguir que as pessoas comecem a ter necessidade de reflectir sobre o que estão a fazer,
		[ao provocar essa discussão imediatamente estás a conseguir que as pessoas] tenham vontade de dizer aos outros o que é que fazem
		ao haver esta confrontação há claramente uma elevação do patamar da discussão e uma progressão e isso é avaliação

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
---------------	-------------	---------------------

CATEGORIA C - AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

ESCOLHA DO MODELO CIPP	EXPERIÊNCIA PESSOAL	Foi uma questão pessoal [que] já usei várias vezes noutras circunstâncias
		sempre me pareceu que era uma boa estratégia
		[uma boa estratégia] para passar a ideia que fazer com que as pessoas reflitam
		já tinha aplicado o modelo ao meu próprio projecto de leccionação
		era uma forma das pessoas não se perderem terem a ideia da reciclagem, da construção
	AMPLIAÇÃO DO OBJECTO DE AVALIAÇÃO	perceber que a avaliação não se resume à classificação dos alunos [a avaliação não se resume à classificação dos alunos] é uma coisa que se lê nos livros de docimologia
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PCE	REUNIÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO	[Nas] reuniões do conselho pedagógico em que falei [na avaliação...] apresentei estudos e trabalhos
	BASEADO NOS RESULTADOS DOS ALUNOS	uma discussão trimestral dos dados das classificações dos alunos [...] era uma questão fundamental
	ESTUDOS REALIZADOS PELO CE	A maioria dos estudos e eles estão sempre disponíveis os dados era eu que os fazia
		quem tem uma taxa de insucesso superior, os alunos da manhã ou da tarde,
		depois ia ver quem eram as famílias dos alunos da tarde,
		nunca encontrei nenhum filho de um professor ou de um médico, esses estão sempre no turno da manhã
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCE	TRIMESTRAL	[O PEE] fazia assim mais ou menos de 3 em 3 meses no conselho pedagógico
CONDICIONANTES DA AVALIAÇÃO DO PCE	DOMÍNIO DAS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO PELOS DOCENTES	Há muita gente que participou [nas reuniões do CP] e algumas eu tenho a certeza que não sabem do que é que estamos a falar
	FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	tem muito a ver com a formação inicial, com leituras hoje acontece muito [...] professores com a formação inicial [...] entrem na carreira e aquilo que é o património da docimologia não faça parte do seu equipamento para ser docentes
	FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES	hoje acontece muito [...com] professores mesmo depois da profissionalização e aquilo que é o património da docimologia não faça parte do seu equipamento para ser docentes
		[perceber] como é que esta coisa da avaliação, na formação contínua [não] se faz
DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS ASSOCIADA AO PCE	ACÇÃO INERENTE À PROFISSÃO DOCENTE	são matérias que sempre se fez enquanto houver professores e houver alunos isso vai sempre se fazer
	DIFÍCIL DE CONTROLAR	é mais difícil porque nós não sabemos o que se passa dentro de cada aula
CONDICIONANTES DA AVALIAÇÃO DA DIVERSIDADE NAS PRÁTICAS	DESCONHECIMENTO DA SALA DE AULA	ninguém sabe em Portugal [o que se passa dentro de cada aula] porque não existe essa cultura
	INEXISTÊNCIA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	não existe o registo, não existe a troca de informações, não existe observação [sobre o que se passa dentro de cada aula]
USOS DOS	DISCUSSÃO	Discutimo-los [os resultados da avaliação]

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PCE	INFORMAÇÃO	[com os resultados] informamos
		eles estão sempre on-line, disponíveis
	TIRAR CONCLUSÕES	[tentamos influenciar através da discussão as pessoas] a tirar conclusões
	MODIFICAR AS PRÁTICAS	[A reciclagem faz-se] Com avaliação, com apuramento de dados [e...] altera-se imediatamente

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
---------------	-------------	---------------------

CATEGORIA D - PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	AVALIAÇÃO É UM ELEMENTO IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	É muito importante [a avaliação para o processo de desenvolvimento do currículo]
		a avaliação lá está nestes domínios todos de que estamos a falar
CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDOS NA ESCOLA	TRATADOS NOS VÁRIOS PATAMARES DE DECISÃO	A avaliação] É tratada em todos [os patamares]
	PROCESSOS TRANSPARENTES E PÚBLICOS	a partir do momento em que transformámos isso público e transparente obrigámos a uma maior discussão
INTERVENIENTES NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	CONSELHO PEDAGÓGICO	depois é nestes patamares [do conselho pedagógico, que se define a avaliação]
	DEPARTAMENTOS	No Conselho Pedagógico estão representados os departamentos curriculares
	PROFESSORES	[os parâmetros de registo de observação] devem ser definidos pelo professor de acordo com as orientações do departamento há a personalidade de cada uma das pessoas e é muito difícil impor
	CONSELHO DE TURMA AO NÍVEL DA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO	o conselho de turma é constituído por pessoas de áreas diferentes se esse trabalho não for feito antecipadamente no pedagógico e nos departamentos [...] chegam ali e não conseguem O que se pretende com o Conselho de Turma é que trate de cada um dos alunos de modo individual
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DEFINIDOS NOS DEPARTAMENTOS	Cada departamento definiu os seus critérios
	DISPONÍVEIS NA INTERNET	expusemos os critérios de avaliação no site
	PUBLICAÇÃO PERMITIU AFERIR ENTRE DEPARTAMENTOS	permitiu fazer uma hetero-avaliação, porque as pessoas começaram a conhecer os critérios uns dos outros começaram a aferir.
	GRAUS DE ESPECIFICAÇÃO DIFERENTES ENTRE DEPARTAMENTOS	há lá critérios que só lendo e depois nós vemos o que é se fossem todos com perspectivas taxionómicas já não era nada mau
	DIFERENTES NÍVEIS DE RIGOR	parecem critérios definidos pelo senso comum Não há ali nada que te diga que há ali algum património das ciências da educação que está ali reflectido
CONDICIONANTES PARA A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM AVALIAÇÃO	dizer que qualquer pessoa com habilitação para ser professor chega e é capaz de estabelecer critérios de avaliação [é difícil]
INSTRUMENTOS E UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO	TESTES	os testes, formativos, sumativos, sem sombra de dúvidas
	REGISTOS NÃO SISTEMÁTICOS DA OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS	haverá outras pessoas que ponderam sempre nas classificações dos alunos dados muitas vezes empíricos ou da observação mas sem registo sistemático em 100 professores deve haver 10 ou 15 com esse tipo de preocupação que eu conheça.
ASPECTOS PROMOTORES DO DESEMPENHO DOS	REGISTO NA BASE DE DADOS PARA CONSULTA PÚBLICA	o que é mais favorável é caminhar no sentido de no servidor estar o registo de cada um
		Vão [tornar-se mais rigorosos com os registos os professores]

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
PROFESSORES		<p>porque nem que seja uma folha de cálculo a necessidade de ter que o fazer percebe-se a facilidade em fazer ponderações</p> <p>[com a introdução dos vários campos] vou ter que ter uma ponderação porque senão vai-me dar uma classificação que não é aquela que eu quero e obriga-me a criterizar [sic].</p> <p>vai-lhe permitir aplicar mais rigor sem com isso aumentar-lhe o seu trabalho burocrático</p>
PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA	AVALIAÇÃO INTERNA RESULTA DE INICIATIVA DA ESCOLA	<p>Nós constituímos uma equipa, desde o início</p> <p>nós próprios fomos criando a cultura de avaliação interna</p>
	PROCESSO MELHORADO COM A AVALIAÇÃO EXTERNA	<p>estive depois cá a inspecção</p> <p>reforçámos a equipa com um instrumento de avaliação integrado deles porque estava trabalhado já por gente a pensar nesse sentido</p> <p>nós tivemos aqui uma inspecção, por exemplo, uma vez cinco inspectores durante trinta e cinco dias que foi extremamente útil</p> <p>Tivemos muitos avaliadores externos com trabalhos como o teu vários,</p>
	ENVOLVEU A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS	<p>há instrumentos na escola que já estão perfeitamente consolidados.</p> <p>Vários [instrumentos]</p>
	PROCESSO EM CURSO	não deixou de haver equipa de avaliação interna
DADOS RECOLHIDOS NA AVALIAÇÃO INTERNA	TAXAS DE INSUCESSO	por exemplo nós sabemos as taxas de insucesso
	TAXAS DE MATRÍCULA	por exemplo nós sabemos [...] as taxas de matrícula
		por exemplo nós sabemos [...] quantos alunos vão entrar ou não
	GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	nós temos o grau de satisfação em relação ao funcionamento da escola que era muito elevado mesmo pelos documentos de avaliação interna.
	NECESSIDADES DE MATERIAL	[dados sobre] as necessidades de material
	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	a formação dos professores [também entrava]
		como tem a associação de formação foi sempre feito um trabalho aí
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	MUDAR AS PRÁTICAS	Para mudar práticas, procedimentos

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
---------------	-------------	---------------------

CATEGORIA E - RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE COMPETÊNCIAS E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	O MODELO POR COMPETÊNCIAS CONSTITUI UMA OPORTUNIDADE	joga-se muita coisa e acho que temos oportunidades
CONDICIONANTES DO MODELO ORIENTADO POR COMPETÊNCIAS	MANUTENÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES TRADICIONAIS	As práticas docentes não mudam assim
		[mudar] para cada um dos professores dentro da sala de aula, não é muito fácil
	INFLUÊNCIA DO MANUAL	a maioria lecciona pelo manual, independentemente de estarem os objectivos, competências
		não lhes interessa muito o que está em causa
		é por manuais o resto é conversa
		é muito redutor, fundamentalmente nos tempos que correm que, as pessoas se baseiem no manual
	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	acho que estamos hoje numa crise, num leque de sobreaquecimento
		como diz o Perrenoud a escola tem uma organização secular e que não muda
		é muito difícil que uma equipa [...] reúna com os professores todos
		e que eu diga agora preciso dos miúdos a semana toda para desenvolver um projecto e vocês agora fazem outra coisa
RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	DESCONHECIMENTO PELOS PROFESSORES DO MODELO E DOS PROGRAMAS	isto não existe porque os miúdos saltitam de jaula em jaula
		acho que podemos voltar atrás e que ninguém se apercebe, se dissermos vamos deixar este modelo por competências e vamos voltar atrás acho que ninguém se apercebe
	AVALIAÇÃO INFLUENCIA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	hoje em dia já quase ninguém conhece os programas, nunca os conheceram
		Claramente, [avaliação tem influências directas no processo de ensino e aprendizagem]
	RELAÇÕES TÊNUES	a classificação dos alunos, essa também tem e todos sabemos que tem,
		[são relações] muito perigosas no sentido de que são muito ténues
	RELAÇÕES DEPENDENTES DO CONHECIMENTO DO QUE SE PASSA NA SALA DE AULA	para irmos à procura daquilo que acontece todos os dias em cada momento em que o grupo de alunos está com o professor, não sabemos nada sobre isso
		é aí que se joga tudo, e só se justifica se sairmos daí para voltarmos aí o resto é tudo conversa
FACTORES FAVORÁVEIS A UMA RELAÇÃO POSITIVA ENTRE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGENS	UTILIZAÇÃO DA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO	quebrar com isto com consciência fazendo bem feito é uma tarefa que a sociedade de informação do conhecimento pode de algum modo dar uma pequena ajuda
		[a sociedade de informação] permite-nos chegar à informação de uma forma muito mais rápida e cruzá-la, tratá-la, saber onde é que estão as pessoas
	REGULAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES	a certa altura não sabes onde é que o professor vai, onde é que estão os alunos
		isto tudo tem que ser preparado para universos mais pequenos em que os professores podem estar muito tempo com os alunos, [...] onde há um verdadeiro controle do ensino e da aprendizagem
	ORIENTAÇÃO POR PROGRAMAS OU	[Eu francamente preferiria uma orientação] por um conjunto de competências

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
	COMPETÊNCIAS COMO GARANTIA DE IDENTIDADE NACIONAL	Eu francamente preferiria uma orientação pelos programas haver programas nacionais, acho que deve haver, principalmente nas actividades nucleares, senão numa certa altura um miúdo muda de escola de Lisboa para o Porto e é pior do que se mudar para a Rússia ou outro sítio qualquer
	AVALIAÇÃO COMO FAROL	[Eu francamente preferiria uma orientação com] a avaliação servir como farol
	TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES	Eu francamente acredito muito [no trabalho colaborativo entre os professores]
REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS PELA ESCOLA	RESULTADOS DOS ALUNOS NA ESCOLA	Isso faz-se através daqueles dados que vamos obtendo Com regras mais exigentes, [...] e mesmo assim conseguimos descer para [a taxa de insucesso para] 7%. [os que fazem aqui o 1º ciclo] Até ao 9.º ano têm uma taxa de aprovação quase de 100%,
	RESULTADOS DOS ALUNOS NAS ESCOLAS PARA ONDE TRANSITAM	pedimos informação às escolas para onde eles vão agora os miúdos são prestigiados porque vêm [desta escola] Está tudo relacionado, as escolas que têm melhores resultados têm alunos favorecidos a escola passou a ser primeira escolha percebemos fundamentalmente que mudou a expectativa das famílias que metem cá os alunos

Protocolo 1 – Elemento do Conselho Executivo (ANEXO 2)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
---------------	-------------	---------------------

CATEGORIA F - MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO

PROCESSOS A UTILIZAR	RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	O que é fundamental, e aqui volto ao mesmo é tratamento de informação, delimitar informação, tratar informação, recolher para fornecer em tempo real, não vejo outro caminho
	REGISTO DIÁRIO DO CURRÍCULO REAL	Para mim há uma coisa que é fundamental que é o registo diário daquilo que se ensina
		o registo diário do currículo real
		daquilo que se chamava de livro de ponto, uma base de dados em que tu chegas à escola e queres saber o que os professores de português estão a ensinar
		as pessoas terem a coragem de escrever os conteúdos que leccionam
		[as pessoas terem a coragem de...] não escrever um sumário de acordo com o que está no manual que não tem nada a ver com a realidade
		é a cultura de transparência
		As vezes nas reuniões do PCT eu dizia tem lá umas competências se vocês não se lembraram escrevam que não se lembraram que isso existe
		não digam lá que tratámos a competência 1, 3 e 5 se não sabem de quê que isso é.
	OBSERVAÇÃO DAS AULAS	[nas aulas] ter alguém lá dentro a observar com rigor, com instrumento de observação tratado, aferido pelo departamento
	META-AVALIAÇÃO	tu constróis uma solução qualquer e ao fim de um tempo a solução não é utilizada por ninguém
		e se não é utilizada por ninguém ou não está suficientemente simplificada ou não está suficientemente concebida
		então tens de a reformular e não responsabilizando as outras pessoas todas, uma forma de tu veres o que é que está a correr e o que não está.

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b	c
CATEGORIA A - CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE					
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PCE	DEFINIDO GLOBALMENTE PELA ESCOLA	Projecto Curricular de escola é estabelecido a nível global a nível da escola		x	
		Eu acho que o PCE tem [...] que ser uma coisa <i>global</i>		x	
	SUGESTÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO	Há sempre sugestões a nível do Conselho Pedagógico			x
	ELABORADO POR UMA EQUIPA	mas depois há uma equipa que se encarrega de elaborar isso			x
	SUPORTE INFORMÁTICO	[O PCE] tinha como suporte físico um programa informático onde está a informação toda	x		
	RELACIONA-SE COM A APRENDIZAGEM GLOBAL DOS ALUNOS	Eu acho que o PCE tem a ver com a aprendizagem		x	
		Exactamente [Tem a ver também com as NAC, mas também com as outras áreas]		x	
	RELACIONA-SE COM AS NAC	é formulado um tema em geral pela equipa que está ligada à disciplina de Área de Projecto		x	
		depois de formado esse tema as pessoas definem sub-temas da Área de Projecto		x	
CONCEITO DE PCE	ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL À ESCOLA	há uma adaptação curricular por assim dizer a em relação a um currículo oficial		x	
		há uma adaptação curricular que a escola deve fazer		x	
	ADAPTAÇÃO AOS ALUNOS	[um PCE permite algum grau de adaptabilidade ao] grupo de miúdos que frequenta a escola		x	
	INCLUI O PCE E OS PCT	se o PC é o PCT e o PCE então tem que ser partilhado, tem que ser vivido por todos		x	
	DEVE SER PARTILHADO	O PC tem que ser necessariamente partilhado senão não existe		x	
	PROCESSO CONSTANTE	o PC é essencialmente uma construção constante	x		
FACTORES POSITIVOS NA ELABORAÇÃO DO PCE	INTERDISCIPLINARIDADE E NO 1.º CICLO	no 1.º ciclo, [a interdisciplinaridade é] uma coisa completamente diferente	x		
		No caso do 1.º ciclo é uma realidade completamente diferente			x
PROBLEMAS DETECTADOS NA ELABORAÇÃO DO PCE	IDENTIFICAÇÃO DIRECTA COM A AP	parece-me que há uma certa confusão entre o PCE e o trabalho da Área de Projecto		x	
		Em geral, as pessoas relacionam PC com Área de Projecto		x	
	O PCE É UMA MANTA DE RETALHOS	A ideia que eu tive quando cá cheguei foi que o PC estava a ser uma espécie de manta de retalhos	x		
	COMPARTIMENTAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS NO 3.º CICLO	no 3.º ciclo onde as coisas estão extremamente compartimentadas e as pessoas estão [...] cada um a dar a sua disciplina	x		
		Quem quer trabalhar nessa base, [de interdisciplinaridade] tem muita dificuldade	x		
	POUCA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS ÁREAS INTERDISCIPLINARES	nem em geral há um intercâmbio entre os professores para essas áreas [áreas interdisciplinares]		x	
		isso [não haver intercâmbio] é uma fragilidade do PC.		x	
RELAÇÃO ENTRE O DOCUMENTO ESCRITO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PCE	DESENVOLVIMENTO INDEPENDENTE DO TEXTO	existe um Projecto Curricular que nós vamos desenvolvendo independentemente de como está redigido	x		
	DESENVOLVIMENTO INDEPENDENTE DO MODELO USADO	[existe um Projecto Curricular que nós vamos desenvolvendo independentemente] se usa o modelo de este ou daquele,	x		
CONCEITO DE PCT	ADAPTAÇÃO CURRICULAR À TURMA	depois o PCT é uma adaptação ainda maior		x	

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
	ADAPTAÇÃO AO CONTEXTO	adaptando [...] o currículo [...], às condições que tenho, à localidade onde vivo	x	
	ADAPTAÇÃO AOS ALUNOS	adaptando as coisas, o currículo aos alunos que tenho	x	
ELABORAÇÃO DOS PCT	OBJECTIVOS PARA CADA TURMA	[No PCT] é preciso formular [...] objectivos em relação à situação em que a turma se encontra		x
	INTENÇÕES PEDAGÓGICAS DE ACORDO COM A TURMA	[No PCT] é preciso formular [...] intenções pedagógicas em relação à situação em que a turma se encontra		x
	REGISTO EM SUPORTE INFORMÁTICO	as pessoas consideram que desde que cumpram e introduzam os dados no Frino [está tudo bem]	x	
		isto de ter os dados no Frino é cómodo	x	
	DEPENDENTE DO DIRECTOR DE TURMA	o Director de Turma faz mais ou menos se quiser [em relação ao Frino]	x	
		Depende do director de turma e do que ele consegue	x	
		[Depende do director de turma] criar-lhe uma certa dinâmica de equipa	x	
		[O director de turma] só cria dinâmica de equipa se estiver muito disposto a trabalhar	x	
	RESPONSABILIDADE DO CONSELHO DE TURMA	há sempre uns colegas que estão mais atentos [e] no conselho de turma [...] a gente estabelece a rede de facto	x	
FACTORES POSITIVOS PARA A ELABORAÇÃO DOS PCT	SUPORTE INFORMÁTICO	foi-me dito cá não é nada disso [reuniões todas as semanas] está tudo no Frino, tudo em computador	x	
	MENOS REUNIÕES	na prática o que se gera é que tenta-se não fazer reuniões intercalares	x	
		os directores de turma que convocam reuniões intercalares quase que são apontados a dedo	x	
	TEMPO INTEIRO COM A TURMA NO 1.º CICLO	No 1.º ciclo nós realmente temos a facilidade de estarmos a tempo inteiro com a turma		
		[No 1.º ciclo] há outro tipo de implementação do Projecto e o próprio Projecto de turma interliga-se com tudo o resto.		
PROBLEMAS DETECTADOS NA ELABORAÇÃO DO PCT	FALTA DE REVISÃO DOS PCT	muitos deles [Directores de Turma] não fazem a revisão	x	
	DIMENSÃO DOS CONSELHOS DE TURMA NO 3.º CICLO	[no 1.º ciclo] tu és o professor fio condutor e nós não, no 3.º ciclo é uma equipa que chega a ter 15 pessoas	x	
	DESPEJO DAS NOTAS NO 3.º CICLO	as pessoas continuam infelizmente; isto no 3.º ciclo, a despejar as notas e despachar-se depressa	x	
	EXISTÊNCIA DE VÁRIAS REUNIÕES	não é bem a falta de espírito, [há várias e] as reuniões não estão feitas para isso		x
	POUCA MPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS ÁREAS INTERDISCIPLINARES	há áreas que são interdisciplinares [...] e não são consideradas nessas reuniões [PCT]		x
DESENVOLVIMENTO DO PCT	REUNIÕES DO CONSELHO DE TURMA	uma reunião de conselho de turma está a fazer PC, necessariamente quer queiram quer não		x
	ADAPTABILIDADE AO CONTEXTO	um PCE permite algum grau de adaptabilidade à realidade especial em que estamos inseridos concretamente		
	ADAPTAÇÃO GRADUAL AOS ALUNOS	temos de nós ir adaptando gradualmente		

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b	c
---------------	-------------	---------------------	---	---	---

CATEGORIA B - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	CONGRUÊNCIA COM OS OBJECTIVOS	eu trabalhei sempre a avaliação [...] tentando apurar muito aquilo que avalio àquilo que estabeleci como objectivos	X		
		avaliar [...] é avaliar o grau de consecução de determinados objectivos	X		
	ADAPTAÇÃO AO ALUNO	o professor está entalado entre essa perspectiva de uma avaliação que se pode adaptar ao aluno		X	
		tenho alunos com ritmos muito diferentes		X	
		se [...] tivermos a preocupação de adaptar a avaliação ao aluno [...] vou descer ao nível dele [...] estou a fugir às competências mínimas definidas no currículo, isso é bom.		X	
		se [...] tivermos a preocupação de adaptar a avaliação ao aluno [...] vou descer ao nível dele e [...] isso é bom.		X	
	RESPEITO PELA NORMA DOS EXAMES EXTERNOS	Só que depois temos a perspectiva nacional [...] vêm os exames nacionais e todo um sistema de avaliação que se reporta à norma e não ao concreto, quer dizer aos alunos		X	
		Há um contra senso aqui que nos dificulta a vida			X
PRESSUPOSTOS PARA UMA AVALIAÇÃO	SALIENTAR OS PONTOS FORTES	o meu método de abordar é de procurar sempre o de encontrar pontos fortes	X		
		nestas áreas [EVT] todos os alunos têm alguma coisa que realmente são capazes de fazer bem feito	X		
		o erro, é a coisa que correu mal e que precisa de melhorar na próxima	X		
		depois com o tempo é possível [...] ele próprio aumentar o seu grau de exigência	X		
	DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS MÍNIMOS	avaliar pressupõe a definição de objectivos mínimos a atingir			X
	DEPENDE DO QUE SE AVALIA	[Avaliar] depende do que se está a avaliar.	X		
DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	VERIFICAR	Para mim avaliar é verificar quando me proponho fazer o que quer que seja	X		
	AFERIR A CONSECUÇÃO DE OBJECTIVOS	avaliar consiste em aferir continuamente se se está a conseguir atingir [...] Objectivos ou não			X
	CLASSIFICAR	os alunos, [...] ao serem avaliados são classificados, aqui a avaliação resulta numa classificação		X	
		uma parte da avaliação resulta numa classificação		X	
		essa classificação tem que ter uma relação com avaliação propriamente dita		X	
	COMPARAR	[Avaliar] Envolve comparações		X	
	CRITICAR	[Avaliar] também envolve o desenvolvimento do sentido crítico	X		
		eu trabalho com uma área artística [...] mostramos] os trabalhos uns aos outros e em conjunto fazemos críticas	X		
		a crítica é sempre construtiva se for bem feita	X		
	COMPARAR COM A NORMA	[Avaliar envolve comparações ...] em relação à norma		X	
		[Avaliar envolve comparações ...] em relação às performances dos outros.		X	
	MEDIR	aqueles alunos mais interessantes [...] vêm os testes e os trabalhos como meios de se medirem a eles próprios		X	

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
		vêm os testes e os trabalhos como meios [...] se medirem em relação aos outros		X
	SERIAR	Na minha área [língua portuguesa] permite muito mais a seriação		X
		Na minha área [...] há testes internacionais de leitura, testes internacionais de produção escrita.		X
	SELECIONAR	os miúdos com problemas de aprendizagem a nível da deficiência colocam-se mais no 1.º ciclo		
		[os miúdos com problemas de aprendizagem a nível da deficiência raramente] chegam aos outros ciclos ou já se perderam pelo caminho ou já foram encaminhados para outros lados		
	PROMOVER A FELICIDADE DOS ALUNOS	para mim a avaliação tem muito mais a ver com os miúdos estarem felizes	X	
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO	REALIZA-SE TODOS OS DIAS	avaliar é uma coisa que se faz todos os dias	X	
OBJECTOS DA AVALIAÇÃO	OS ALUNOS	por um lado avaliam-se os alunos		
	CAPACIDADE PEDAGÓGICA DOS DOCENTES	avalia-se também a nossa capacidade pedagógica de inter agir com eles e de passar algo.		
		[avalia-se também a nossa capacidade] de passar algo.		
		Nós avaliamos o nosso trabalho e avaliamos os alunos		X
	O PROFESSOR	eu hoje estou com 31 anos de aulas dadas e estou muito mais receptiva aos contributos que os meus alunos me trazem	X	
		[hoje estou com 31 anos de aulas dadas e estou muito mais receptiva... às críticas] do que estava há 20 anos	X	
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR	O meu amadurecimento tem indo no sentido de me autoavaliar muito mais agora do que o que fazia no princípio de carreira	X	
		[A auto-avaliação] é a mais importante de todas, até para os alunos	X	
	AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	os alunos trabalham para a sua autoavaliação com os mesmos parâmetros com que eu trabalho	X	
		auto-avaliação [do professor e do aluno] só não coincidem se o professor estiver muito divorciado dos alunos ou os alunos não souberem o que estão a fazer	X	
		de uma maneira geral eles têm um senso de autoavaliação		X
		[os alunos] precisam da ajuda do professor, [na] autoavaliação		X
	AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELOS ALUNOS	o feedback que se recebe diariamente dos miúdos [é importante]		X
		noto que cada vez mais os miúdos estão mais interventivos e críticos		
		eu estimulo sempre esta discussão nas aulas e aceito		
		[estimulo para] eles discutirem para eles aprenderem a ser críticos até com eles mesmos		
PROBLEMAS ASSOCIADOS À AVALIAÇÃO	ACÇÃO COMPLICADA	avaliar é muito complicado.	X	
	IMPOSSIBILIDADE DE UM DISCURSO COMUM	[na avaliação] nunca haverá um discurso comum	X	
	NORMATIVOS LEGAIS DIFICULTAM A AVALIAÇÃO DOS	depois acontecem as situações que fogem à norma, os alunos com dificuldade de aprendizagem, com deficiência		

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b	c
	ALUNOS COM NEE	depois não dão condições de adaptarmos os currículos e as formas de avaliação a esses casos específicos			X
		e depois como é que avaliamos esses miúdos [necessidades especiais]			X
	FRAGILIDADE DAS CLASSIFICAÇÕES	as classificações que nós damos são muito frágeis.		X	
	DOMÍNIO DE PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS	há muita gente que diz que faz auto-avaliação e não faz coisíssima nenhuma	X		
		[muita gente] fazem vagamente uma avaliação de atitudes e depois dão-lhes a nota por aquilo que em termos de aprendizagem de conteúdos fizeram ou não fizeram	X		
USOS DA AVALIAÇÃO	AVALIAR SERVE PARA MELHORAR	eu penso que nós pretendemos com a avaliação é que eles queiram melhorar não é rotulá-los	X		
		[nós pretendemos com a avaliação] é dar-lhes vontade de atingirem a excelência	X		
		a avaliação sempre foi um instrumento para melhorar a aprendizagem		X	
	AVALIAR SERVE PARA APRENDER	uma pessoa recebia uma nega e depois ia esforçar-se para que o próximo teste fosse melhor		X	
		Isso era por causa da nega, mas não era por querer aprender, isso é que era preciso mudar	X		
		Isso é a questão da motivação [dos alunos para aprender]		X	
	REVELA O TRABALHO DO PROFESSOR	a melhor maneira de avaliar um professor é chegar a uma aula e perguntar então o que é que vocês estão a fazer, e porquê, e para quê que isso serve	X		
		se os alunos sabem responder a isso [o que é que vocês estão a fazer, e porquê, e para quê] o professor está de certeza a fazer um bom trabalho	X		
PAPEL ATRIBUÍDO ÀS NAC	NAC POSSIBILITAM A INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO	[uma avaliação] integrada materializa-se em disciplinas como por exemplo a Área de Projecto, a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado, que não são disciplinas	X		
		[AP, FC e EA] servem exactamente para criar essa integração		X	
PAPEL DO CURRÍCULO NACIONAL	REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO	o documento das competências essenciais, transformou-se numa ferramenta de trabalho essencial para eu poder avaliar os alunos	X		
		além de termos uma bitola comum a todos [o C. Nacional]			X
		a definição das competências mínimas exigíveis permitiu] sermos mais coerentes na forma e na metodologia da avaliação dos alunos			X
	FERRAMENTA PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO	o documento de competências é [...] uma ferramenta importantíssima para eu fundamentar a minha avaliação na área específica em que trabalho.	X		
		Eu também concordo com isso [o documento de competências é uma ferramenta importante			X
		[o C. Nacional] também nos facilita esse trabalho todo da avaliação			X
	FONTE PARA A DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS MÍNIMAS	foi um passo muito importante, nós definirmos para cada ano no 1.º ciclo as competências mínimas exigíveis			X
DIFERENCIAÇÃO DO	RESPONSABILIDADE	Não sei se é “a escola” [que faz aprender]	X		

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
ENSINO	DOS PROFESSORES	isto é feito de pessoas e em última análise é um somatório de pessoas	X	
		as pessoas reagem de formas diferentes	X	
	DIFÍCIL DE PÔR EM PRÁTICA	[A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO] é cada vez mais difícil		
	DIFERENCIAÇÃO MELHOR NAS ÁREAS DE EXPRESSÕES	por serem disciplinas de carácter prático a diferenciação é muito mais possível [nas Expressões]	X	
		[nas Expressões é possível] ter alunos a fazer coisas completamente diferenciadas [...] sem isso ser problema nenhum nem para os alunos nem para mim,	X	
CONDICIONANTES PARA A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	INFLUÊNCIA DAS NORMAS LEGAIS	Estamos sujeitos a estas normas, a estas directivas		
		as ultimas normas que vi impossibilitam que se peça apoios para a maioria dos casos problemáticos		
		Com as últimas normas que vieram praticamente não podemos enquadrar esses miúdos [com problemas] em lado nenhum		
		não estando enquadrados nessas categorias não podemos fazer o PEI com definição de objectivos mínimos e avaliá-los em função disso		
	PRESSÕES EXTERNAS	as pressões externas condicionam muitíssimo mais às vezes do que a gente quer fazer crer	X	
		queremos dar aqui a ideia de que agimos de acordo com convicções, é mentira	X	
		nós agimos dentro do espaço de manobra que nos é dado	X	
	RELAÇÃO ENTRE PARES	a relação entre pares também não é uma coisa fácil	X	
	INFLUÊNCIA DO CARGO	pressões exercem-se de formas muito diferenciadas, consoante o papel que cada um desempenha	X	
	PRESSÕES SOCIAIS SOBRE LP E MAT	a pressão social sobre as disciplinas que são cada vez [...] fundamentais o português e a matemática, queiram ou não queiram vocês sentem essas pressões terminais normativas	X	
[a pressão social] vos obriga a forçar nos alunos um certo ritmo que por vezes não tem a ver com as necessidades de aprendizagem deles.		X		
REGULAÇÃO DOS PROCESSOS DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	REALIZA-SE NOS DEPARTAMENTOS	Ao nível dos departamentos faz-se um bocado [a reflexão]		
	REFLEXÃO DA ESCOLA NÃO É ESTRUTURADA	dentro da escola a reflexão que se faz sobre as coisas [...] não sei [...] onde é que se está a fazer	X	
		eu sinto que se faz um bocado [dentro da escola a reflexão que se faz sobre as coisas]	X	
	É INFORMAL ENTRE OS PROFESSORES	Eu penso que se faz muito mais ao nível das pessoas que se entendem	X	

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b	c
---------------	-------------	---------------------	---	---	---

CATEGORIA C - AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

ESCOLHA DO MODELO CIIP	OPÇÃO DA EQUIPA QUE ELABOROU O PCE	Houve uma equipa que esteve na origem da elaboração do PC			X
		essas pessoas [da equipa] é que optaram por uma metodologia.			X
	MOTIVO DESCONHECIDO	Não conheço isso, já li isso lá		X	
	RELACIONADO COM A GESTÃO DA INFORMAÇÃO	[o modelo CIIP...] é um palavreado que aparece sobre a questão da gestão da informação na escola		X	
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PCE	CENTRA-SE NOS RESULTADOS DOS ALUNOS	as pessoas [...] queiram ou não queiram avaliam mas é se os alunos têm boas notas se passam ou não	X		
		o sucesso académico dos alunos é que é o sucesso	X		
		É isso [as pessoas... avaliam mas é se os alunos têm boas notas se passam ou não]		X	
RESPONSABILIDADE PELA AVALIAÇÃO DO PCE	CONSELHO PEDAGÓGICO	o Projecto Curricular global da escola é [avaliado pelo] Conselho Pedagógico			X
	CONSELHO EXECUTIVO	[o Projecto Curricular global da escola é avaliado pelo] Conselho Executivo			X
	EQUIPA QUE ELABOROU O PROJECTO	[o Projecto Curricular global da escola é avaliado pela] equipa que esteve na origem do Projecto			X
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCT	TRIMESTRAL	A nível dos projectos fazemos uma avaliação trimestral			X
	FINAL	no final do ano também se faz uma avaliação do trabalho desenvolvido			X
		[no final do ano também se faz uma avaliação do trabalho desenvolvido] na turma		X	
FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO DO PCT	VERIFICAR OBJECTIVOS ATINGIDOS	[A nível dos projectos fazemos uma avaliação] da consecução ou não dos objectivos			X
USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PCE	REFORMULAR O PROJECTO	[os resultados da avaliação dos pc] É suposto servirem para uma reformulação do novo projecto do próximo ano			X
	APRENDER A PARTIR DAS FALHAS	[os resultados da avaliação dos pc] É suposto servirem] para aprendermos alguma coisa com as falhas			X
	APRENDER A PARTIR DOS PONTOS POSITIVOS	[os resultados da avaliação dos pc] É suposto servirem para aprendermos] com aquilo que resultou melhor			X

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
CATEGORIA D - PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA				
INTERVENIENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	O PROFESSOR DE CADA TURMA	Primeiro que nada temos o professor em si na turma		
	CONSELHOS DE TURMA	depois há os Conselhos de Turma		
		Casos mais problemáticos no caso do 1.º ciclo são levados ao Conselho de Docentes depois de terem sido analisados em Conselho de Turma		
		o essencial é o Conselho de Turma	X	
		o grande órgão que trabalha a avaliação dos alunos é o Conselho de Turma	X	
		[há] uma professora de matemática que mudou completamente a maneira de agir e porque no Conselho de Turma a contaminámos com a preocupação de ser uma turma com problemas sociais	X	
	CONSELHO DE DOCENTES	depois há o Conselho de Docentes [no 1.º Ciclo]		
	DEPARTAMENTOS	os Departamentos [no 2.º e 3.º Ciclo]		
CONDICIONANTES DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA É FUNDAMENTAL	há a preocupação com o aluno como pessoa e [...] o director de turma tem um papel fundamental	X	
		Em relação ao aluno que vai tendo sucesso não há problemas	X	
		com alunos com problemas específicos, o director de turma e a dinâmica do Conselho de Turma pode ter uma reflexão conjunta e às vezes [...] conseguem-se coisas extraordinárias.	X	
		o grupo de Conselho de Turma [...] depende muito das pessoas e do director de turma	X	
		[O director de turma é fundamental] para os alunos estarem felizes na escola	X	
	EFICÁCIA DO CONSELHO DE TURMA DEPENDE DOS PROFESSORES	[existem] situações em que os pais não concordam e os outros também não mas o professor também é irredutível e prepotente	X	
		[por vezes] o Conselho de Turma não tem força para [...] chamar a pessoa à atenção	X	
		No 1.º ciclo [...] depois há um [...] faz tudo completamente ao contrário [dos critérios definidos] e depois os miúdos são muito penalizados		
	ÁREAS DESCONSIDERADAS SOCIALMENTE	queixo-me de pertencer ao resto, àquilo que a escola por vezes considera acessório [Expressões],	X	
		[queixo-me de pertencer a] disciplinas que são um pouco desconsideradas socialmente [Expressões]	X	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DEFINIDOS NOS DEPARTAMENTOS	[os critérios de avaliação são definidos] por departamento		
		No 1.º ciclo [...] no caso das situações específicas são combinados critérios de avaliação a nível do grupo		
	INTERPRETADOS PELOS PROFESSORES	Não os critérios de avaliação no fundo são apropriados pelos professores	X	
		quanto mais diferenciados nós [...] é impraticável estar a pretender que haja uniformidade de critérios	X	
		[...] quando temos 15 pessoas é impraticável estar a pretender que haja uniformidade de critérios	X	
PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA	AVALIAÇÃO INTERNA RESULTA DE	ainda isso não era solicitado pelo ministério já a escola tinha essa preocupação [avaliação interna]	X	

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b	c
	INICIATIVA DA ESCOLA	foi uma atitude interessante por parte da escola, o querer avaliar e tentar chegar a algumas conclusões	X		
		as ilações que se tiraram daí e o que se pode fazer já é outra questão	X		
	GRUPO VOLUNTÁRIO	Houve um grupo que se ofereceu para fazer isso,			X
	REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DE DADOS	foram feitos inquéritos,			X
		inquéritos, foram tratados			X
		foi feita uma compilação dos dados			X
	DADOS RECOLHIDOS SOBRE OS VÁRIOS ASPECTOS	Tudo sobre o trabalho, as instalações, as condições de trabalho, abarcou vários aspectos			X
		A equipa teve um trabalho doido			X
NECESSIDADE DE AVALIAÇÃO INTERNA	CONCORRÊNCIA EXTERNA	tiveram realmente muito trabalho para tentar analisar todos os inquéritos e compilar os dados			X
		estamos com um problema que nos obriga a fazer alguma reflexão que é a concorrência de uma escola privada	X		
		talvez agora as pessoas comecem talvez a fazer outro tipo de avaliações	X		
CONDICIONANTES DA AVALIAÇÃO INTERNA	RANKINGS DE ESCOLAS	eu penso que os miúdos são relativamente felizes dentro desta escola e isso para mim é importante para avaliar a escola	X		
		essa teoria dos rankings está a inquinhar toda a percepção que as pessoas têm do que é que são as escolas	X		
		[a auto-estima elevada serve], para fazer vista grossa a mau trabalho que se faz por aí	X		
		mas há coisas más na escola [...] nós sabemos delas	X		
		gostamos muito pouco entre pares de criar inimizades	X		
	DEPENDÊNCIA DA COLABORAÇÃO EXTERNA	temos sempre dificuldade em actuar [...] não apetece criar inimigos com os nossos colegas	X		
		não sei até que ponto é que uma escola é capaz de ser totalmente eficaz na sua avaliação interna.	X		
CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INTERNA	SEM CONTINUIDADE POR FALTA CARGA HORÁRIA	É isso , é isso [até que ponto é a escola eficaz na sua avaliação interna]		X	
		depois [mais tarde] voltou-se a falar nisso			X
		colocou-se até a hipótese dessa equipa de avaliação poder ter um tempinho no horário que permitisse irem trabalhando ao longo do ano			X
	USO INDETERMINADO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	isso legalmente não era possível e as pessoas começam-se a cansar da carolice			X
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	AFERIR A IMPLEMENTAÇÃO DOS VÁRIOS ASPECTOS	as ilações que se tiraram daí e o que se pode fazer já é outra questão	X		
		aferir um bocado vários aspectos			X
	DESENVOLVER ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR	aferir a implementação			X
		é suposto que quando se faz uma avaliação os aspectos que foram tidos como menos bons tentar-se desenvolver estratégias para melhorar			X

Protocolo 2. – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
INDICADORES PARA UMA MELHOR AVALIAÇÃO INTERNA	INTERVENÇÃO DOS ALUNOS	acho que os alunos [...] podiam ajudar	X	
	INTERVENÇÃO DOS PAIS	acho que [...] os pais podiam ajudar	X	
		cada vez que eu digo isto [...] toda a gente acha que é perigosíssimo	X	
		a comunidade por exemplo não está suficientemente por dentro	X	
	RESPONSABILIZAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA	os directores de turma têm uma responsabilidade que nem sempre levam bem		
		quando há um [...] um professor [...] que tem desenvolvido um trabalho péssimo que há provas conclusivas o director de Turma deveria actuar.		
	NECESSIDADE DE APOIO EXTERNO	precisávamos de ajuda numa verdadeira avaliação	X	
		precisávamos de ajuda numa verdadeira avaliação, até dos professores	X	

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b	c
---------------	-------------	---------------------	---	---	---

CATEGORIA E - RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	EXISTÊNCIA DE INTER-RELAÇÃO	Isso tem tudo a ver [avaliação dos alunos, do PCE e professores]	x		
		nós aqui não estamos a funcionar de costas viradas uns para os outros	x		
		estas coisas estão profundamente relacionadas	x		
		está tudo inter-relacionado [avaliação dos alunos, do PCE e professores]			x
	FALTA COMPREENSÃO DO MODO COMO SE INTER-RELACIONAM	levantar isso e perceber como, ora aí está uma coisa muito útil	x		
		Era [...] interessante que o fizessem as pessoas que andam cá há mais tempo [perceber a relação]	x		
	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SERVE PARA QUESTIONAR O TRABALHO DOS PROFESSORES	Uma turma que sucessivamente tem 80 ou 90 % ou mais de negativas, eu acho que seria de questionar a validade pedagógica e as metodologias utilizadas.			x
REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS PELA ESCOLA	AVALIAÇÃO INTERNA	Há essa avaliação interna			x
	AUTO-AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOS DOCENTES	há a avaliação que nós próprios também fazemos			x
	AVALIAÇÃO NOS CONSELHOS DE TURMA	há a avaliação [nos] Conselhos de Turma ou é suposto fazer-se			x
	AVALIAÇÃO NO CONSELHO DE DOCENTES	[há a avaliação] a nível do Conselho de Docentes			x
	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	E há as notas dos alunos	x		
		E deveria servir como base de análise também as notas dos alunos			x

Protocolo 2 – Directores de Turma (ANEXO 3)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA F - MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO

PROCESSOS A UTILIZAR	OBSERVAÇÃO DAS AULAS	deveríamos poder [...] ser moscas e ver como é que correm as aulas.	x	
		os professores são uma gente muito ciosa da sua intimidade e por vezes não corre tão bem como isso	x	
		defendo que devia de haver uma avaliação efectiva dos professores na sala de aula durante vários dias		
		Era preciso conquistar as pessoas para aceitarem [...] ser observadas	x	
		[Era preciso conquistar as pessoas para aceitarem] abrir um bocadinho a sala de aulas	x	
FORMA DE AVALIAR	EQUIPAS COM ELEMENTOS EXTERNOS E INTERNOS	era bom que fossem de uns e de outros [elementos de avaliação de dentro da escola e externos]	x	
		há coisas que quem está cá perceberá melhor e de fora pode não olhar	x	
ELEMENTOS A AVALIAR	CAPACIDADE DE TRABALHAR DO PROFESSOR	mas essa avaliação [...] estar mais direccionada para a capacidade de trabalhar do professor		
	RELACIONAMENTO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS	era a capacidade [...] de relacionamento do professor com os alunos, isso é que acho que era fundamental.		
	CAPACIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	era a capacidade pedagógica [...] do professor [...] isso é que acho que era fundamental.		
	CONDIÇÕES DA ESCOLA	[esta avaliação devia centrar-se] depois nas condições que a própria escola oferece		
		[esta avaliação devia centrar-se] nas condições de trabalho e até na implementação até de normas		
INTERVENIENTES A INCLUIR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	OS ALUNOS	se os alunos fossem treinados [...] eram uma personagem importante [na avaliação]	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
CATEGORIA A - CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE				
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PCE	NO CONSELHO PEDAGÓGICO	Exacto [Os departamentos reuniam entre si e depois levavam para o Conselho Pedagógico]	x	
		construir o Projecto com base na experiência que vinha dos grupos	x	
	RESPEITO PELOS NORMATIVOS LEGAIS	tínhamos essa preocupação de que o PCE não fugisse muito àquilo que está estipulado pelo Ministério	x	
	ADAPTAÇÃO À ESCOLA	tínhamos essa preocupação de adaptá-lo [o PCE] à nossa realidade, a esta realidade de escola	x	
	SEM PREOCUPAÇÃO COM O DOCUMENTO	Não [nos preocupámos com a forma, com a estrutura do documento]	x	
	ÊNFASE NA APLICAÇÃO PRÁTICA DO PCE	não fomos muito dados a pôr aquilo tudo no papel, fomos mais em aplicar na prática	x	
		tivemos muito mais interesse na aplicação prática do currículo	x	
		[tivemos muito mais interesse nas] estratégias	x	
CONCEITO DE PCE	APONTA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO	o PCE interessa para a formação do aluno	x	
		[o PCE] tem que apontar na formação do aluno, como pessoa	x	
		[apontar mesmo para aquilo que nos parece que é importante na formação do aluno] poder singrar quando sair da EBI.	x	
	ADAPTAÇÃO AOS ALUNOS	[No PCE importa] Retirar aquilo que é supérfluo, que não tem grande interesse	x	
FACTORES POSITIVOS NA ELABORAÇÃO DO PCE	CONTRIBUTO DOS PROFESSORES NOVOS	os professores novos que são os que têm mais dificuldade a entrar e acabam por ter essa abertura	x	
		os professores novos que vêm conseguem encaixar-se neste projecto e assumem e até o enriquecessem	x	
		os professores novos trazem experiências, muitas ideias e vêm enriquecer toda aquela dinâmica que a escola já tem	x	
ELEMENTOS DA ESCOLA POTENCIADORES DO PCE	ACOMPANHAMENTO DO ALUNO AO LONGO DOS TRÊS CICLOS	nestas escolas, EBIs, [...] nós começamos a conhecer o aluno no 1.º ano e [...] acompanhamos até ao 9.º ano todo este historial	x	
		Quando agarro num aluno no 5.º ano, eu não o conheço mas já temos um historial	x	
		é muito mais fácil de conhecer a criança e de saber que tipo de aluno é aquele	x	
	HISTORIAL DO ALUNO TRANSMITIDO ENTRE COLEGAS	temos os colegas que foram os professores a quem recorremos	x	
		quantas vezes nós dizemos há aqui um problema qualquer e logo recorremos ao colega e leva-nos a caminhar num sentido	x	
		[recorremos ao colega] E [leva-nos] a arranjar estratégias para contornar as dificuldades		x
DESENVOLVIMENTO DO PCE	OPERACIONALIZA-SE NO PCT	acho que não é difícil [a operacionalização no PCT]		x
		acho que não é difícil, não tem sido [a operacionalização no PCT]		x
	SEM CONSEQUÊNCIAS PARA OS PROFESSORES	Não acho [que o desenvolvimento do PC traga alguma coisa para os professores]	x	
		também acho que não [que o desenvolvimento do PC traga alguma coisa para os professores]		x
PAPEL DOS DEPARTAMENTOS NO	ENTROSAMENTO DOS OS TRÊS CICLOS	[N]a Matemática e as Ciências, nós tivemos a preocupação de que os três ciclos se entrosassem	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
DESENVOLVIMENTO DO PCE		[N]a Matemática e as Ciências tivemos a preocupação de que [...] as crianças pudessem ser sempre acompanhadas desde que entravam aqui nesta escola	x	
	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	a preocupação de estarmos em conjunto a debater [...] a avaliação	x	
		preocupação de discutirmos a avaliação em conjunto [...] ao nível do departamento	x	
		ponderámos sempre muito em cada aspecto essa avaliação, em que aspectos é que deveríamos avaliar	x	
	DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Nós [Língua Portuguesa] aferimos critérios em conjunto, ao nível dos objectivos		x
		Ao nível de critérios de avaliação também, praticamente é o mesmo	x	
	DEBATE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	[a preocupação de estarmos em conjunto a debater] o currículo	x	
		[a preocupação de estarmos em conjunto a debater] os conteúdos das matérias que nos interessavam	x	
		[Na Língua Portuguesa] decidimos quando dar os conteúdos, organizamos isso		x
	ADAPTAÇÃO AOS ALUNOS	preocupação de ajustar à idade cronológica das crianças	x	
PROBLEMAS DETECTADOS NA ELABORAÇÃO DO PCT	REGULAÇÃO DO PRÓPRIO TRABALHO	No ano passado, fizemos até [...] um relatório [...] numa reunião final debatemos aquilo que tínhamos feito	x	
		No ano passado, fizemos até [...] um relatório [...] numa reunião final [...] o que devíamos programar para este ano	x	
	REFLEXÃO PELOS PROFESSORES	um PCT próprio para aquela turma é uma coisa que tem de ser muito pensada, reflectida, leva muito tempo	x	
	TEMPO	um PCT próprio para aquela turma é uma coisa que [...] leva muito tempo	x	
	TURMAS GRANDES	Tínhamos que estudar bem cada caso, e as turmas são grandes		x
		Exacto, com turmas de 28 alunos, tudo isto é muito complicado	x	
DESENVOLVIMENTO DO PCT	ASSOCIAÇÃO À ÁREA DE PROJECTO	há turmas em que aquele PCT [...] os professores são quase que obrigados a alterá-lo	x	
	INDIVIDUALMENTE PELOS PROFESSORES	vemos isso nas reuniões mensais [...] porque a turma não permite e aí essa turma [...] deveria ter outro projecto	x	
		e nós vamos acabar por trabalhar os tais casos que sabemos	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA B - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	ÊNFASE NA DIMENSÃO HUMANA DOS ALUNOS	no nosso departamento tivemos a preocupação de dar alguma ênfase à parte humana do aluno aos seus valores	x	
		chamamos a atenção dos miúdos, ao comportamento, às atitudes e vamos repisando	x	
		[No departamento de L. Portuguesa] É a mesma coisa		x
	AValiação E CURRÍCULO SEMPRE A PAR	a avaliação foi sempre a par com o currículo com a parte curricular	x	
DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	COISA PIOR DO MUNDO	avaliar é a coisa pior do mundo	x	
		Para mim também [avaliar é a coisa pior do mundo]		x
	DIFÍCIL	Avaliar é difícil	x	
	POSITIVA EM ALGUNS ASPECTOS	a avaliação tem aspectos que acaba por ser positiva	x	
	ALGO NECESSÁRIO	avaliar é [...] algo que se tem que fazer	x	
	DEFINIÇÃO DIFÍCIL	A definição é mais difícil ainda		x
		Definir avaliar é difícil, eu não sei o que é que...	x	
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	eles fazem a auto- avaliação	x	
	HETERO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	eles fazem hetero-avaliação	x	
PROBLEMAS ASSOCIADOS À AVALIAÇÃO	EFEITOS NEGATIVOS DA AVALIAÇÃO NO ALUNO	se vamos avaliar friamente o que o aluno fez a sua prestação podemos estar a destruir algo dentro daquela criança	x	
		quando chego à avaliação [...] penso como é que esta criança vai reagir	x	
	PRESSÃO EXTERNA DOS EXAMES	Os exames nos finais de ciclo [...] é uma forma de ir avaliar também o trabalho desenvolvido pelos professores		x
		se houvesse exame a todas as disciplinas, alguns professores que não são tão exigentes [...] faziam um trabalho diferente	x	
USOS DA AVALIAÇÃO	AVALIAR SERVE PARA MELHORAR	Se eu lhe der um dois, eu quero que aquilo tenha um retorno positivo, [...] que seja para o aluno estudar mais	x	
	REVELA O TRABALHO DO PROFESSOR	digo-lhes [aos alunos] que eles vão fazer exame mas que eu também estou ser avaliada	x	
		o sucesso deles é o meu e sinto que estou a ser avaliada	x	
		Se eles tiverem sucesso o professor trabalhou bem	x	
PAPEL ATRIBUÍDO ÀS NAC	FORMAÇÃO CÍVICA TRABALHA-SE EM TODAS AS ÁREAS	A Formação Cívica sim, é transversal pode-se trabalhar em qualquer área,	x	
		A Área de Projecto [...] É quase que uma repetição de actividades que são feitas por outras disciplinas, o caso da EVT.	x	
	INTEGRAÇÃO NA ÁREA DE PROJECTO NÃO RESULTA	[a perspectiva de integração subjacente à Área de Projecto] não funciona	x	x
	ÁREA DE PROJECTO CONDICIONADA PELA TURMA	[A CONSTITUIÇÃO DA TURMA] TEM [INFLUÊNCIA NO TRABALHO D EPROJECTO]	x	
		poderá funcionar na escola uma turma que esteja a funcionar muito bem	x	
	ÁREA DE PROJECTO DEPENDE DOS PROFESSORES	porque acabam por estar a entrar... são dois professores, depende depois dos professores,		x
		[uma turma] que tenha a sorte daquele grupo de ter duas pessoas com uma ideia realmente brilhante	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
	ALUNOS INSATISFEITOS COM A ÁREA DE PROJECTO	E os miúdos também não gostam	x	
		Os do 9.º ano [...] dizem que era preferível irem para casa estudarem		
	ESTUDO ACOMPANHADO PREPARA MELHOR OS ALUNOS	como os tenho no Estudo Acompanhado aponto muito para a minha área e noto a diferença que é dar 90 minutos mais de exercícios	x	
		os miúdos vão muitíssimo bem preparados em relação às outras duas turmas que têm outras pessoas mas que já não é o próprio professor	x	
DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	ORGANIZAÇÃO NOS DEPARTAMENTOS	[organiza-se] no departamento [e nos conselhos de turma]	x	
		muitas vezes é o próprio departamento que leva até aos conselhos de turma actividades para desenvolver objectivos [...] com os alunos		x
	NASCE NO CONSELHO DE TURMA	nasce no conselho de turma e vem ao departamento		x
REGULAÇÃO DOS PROCESSOS DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	REALIZA-SE NOS DEPARTAMENTOS	ao nível do pedagógico [há comunicação horizontal entre os departamentos]	x	
		cada um de nós leva o ponto de vista dos colegas e até opiniões contrárias e isto é discutido ao nível do pedagógico	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA C - AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

ESCOLHA DO MODELO CIIP	DECISÃO DE QUEM ELABOROU O PCE	isso apareceu um bocadinho imposto	x	
		não foi propriamente discutido entre nós, foi lançado	x	
		tentámos ver se nos adaptávamos ao que estava proposto, foi mais isso.	x	
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PCE	REALIZA-SE NO FINAL DO ANO	[Avaliamos o PCE e os PCT] No final do ano	x	
	CENTRA-SE NOS RESULTADOS DOS ALUNOS	Analisavam-se os resultados dos alunos	x	
		[Analisava-se] o sucesso escolar	x	
	PROCESSO NÃO REALIZADO	Que eu me lembre não [houve mesmo uma avaliação do PCE] tirando a avaliação interna	x	
RESPONSABILIDADE PELA AVALIAÇÃO DO PCE	CONSELHO PEDAGOGICO	[Avaliamos o PCE e os PCT] geralmente no pedagógico	x	
	CONSELHO EXECUTIVO	até se fez uma avaliação interna de escola, que eu [...] achei que estava completíssima	x	
	EQUIPA QUE ELABOROU O PROJECTO	[a avaliação interna de escola, estava] exaustiva em vários aspectos	x	
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCT	FINAL	[Avaliamos ...os PCT] No final do ano	x	
USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PCE	REGULAR A EFICÁCIA DAS DECISÕES DOS DEPARTAMENTOS	esses resultados [da avaliação do PCE] serviriam para nós vermos até que ponto é que aquilo que estava decidido entre os diferentes departamentos estava a funcionar ou não	x	
	INTRODUZIR MUDANÇAS OU NÃO	E analisaríamos [os resultados da avaliação do PCE] e poderíamos alterar ou não		x

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA D - PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO OFICIAL	no nosso grupo [...] o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo, analisamos toda a documentação que tínhamos, os programas, o currículo nacional	x	
		[no nosso grupo... , analisamos toda a documentação que tínhamos] e depois cada professor deu o seu parecer	x	
	CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTO DE REFERÊNCIA	no fim compilámos um documento onde qualquer professor, neste caso da Matemática, se reveria nas diferentes situações	x	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DEFINIDOS NOS DEPARTAMENTOS	Há [definição conjunta de critérios].	x	
		Sim, sim. Aliás fizemos ao nível dos três ciclos[definição conjunta de critérios]		x
	DISPONÍVEIS NA INTERNET	acho que demos um passo em frente porque os nossos [critérios] até foram postos na Internet	x	
	PROFUNDIDADES DIFERENTES ENTRE OS DEPARTAMENTOS	têm é profundidades diferentes, os critérios, consoante as várias áreas.	x	
		Pois é [têm profundidades diferentes]		x
PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA	PROCESSO ÚTIL	É verdade [foi útil]	x	x
	PROCESSO A CONTINUAR	Eu acho que deveria continuar	x	
		Eu também [acho que deveria continuar]		x
	FORMA DE FEEDBACK DO TRABALHO REALIZADO	É um modo de ter um feedback do trabalho que foi feito		x
	SERVE DE REFERÊNCIA INTERNA	quer queiramos quer não [...] aquele documento e serve sempre, [...] não temos tido outra avaliação e continuamos a recorrer àquela		x
		temos os indicadores também, e toda a comunidade foi ouvida	x	
	ENVOLVEU TODOS OS INTERVENIENTES	a tal avaliação que nós temos e que foi feita envolveu todos os intervenientes.	x	
		varreu-se digamos que todas as áreas[...] para nós vermos o produto final	x	
		foi feito exhaustivamente nos diferentes sectores, desde a associação de pais, aos alunos, aos funcionários aos professores, à direcção,	x	
	CRITÉRIOS CONSTRUÍDOS PELA ESCOLA	Exacto [Os critérios para a avaliação foram construídos pela escola]	x	
	TRABALHO DEMORADO	é um trabalho que não se faz numa semana ou duas semanas	x	
EFICÁCIA DA AVALIAÇÃO INTERNA	MEDIDA PELA PROXIMIDADE COM O RELATÓRIO DA IGE	até achámos que estava muito próximo [do relatório da IGE]	x	x
		[A IGE] Teve [acesso à nossa avaliação interna, antes].	x	
		Até falámos nisso, achámos que estava [...] muito parecido com a nossa avaliação.		x
		se vêm pessoas de fora e [...] se aproximam tanto do que está feito pela escola é porque realmente as coisas estavam a funcionar		
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	AFERIR O TRABALHO DESENVOLVIDO	para vermos o que estava errado ou que não estava e depois analisarmos, e eu acho que foi muito positivo	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA E - RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE COMPETÊNCIAS E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	TURMAS GRANDES DIFICULTAM A AVALIAÇÃO	as turmas muito grandes muito heterogéneas em que está lá o menino com problemas	x	
		[em turmas grandes] isto é extremamente difícil, depois avaliar as crianças	x	x
	AVALIAR COMPETÊNCIAS MAIS DIFÍCIL	as competências são muito mais latas, é mais complicado [avaliar]	x	
		numa turma com 28 alunos vemo-nos um bocado aflitos para avaliar [...] cada criança por competências	x	
	OBJECTIVOS FACILITAM A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	[o objectivo] traz um critério que é muito mais fácil de avaliar a criança	x	
		acabamos por nos enfiar nos objectivos e ver se cumprimos os objectivos propostos	x	
		Que estão relacionados com aquela competência ou com a outra	x	
	CUMPRIMENTO APENAS DO ESTIPULADO	às vezes limitamo-nos que a cumprir quase o que está estipulado [em termos de avaliação]	x	
RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	EXISTÊNCIA DE INTER-RELAÇÃO	Eu acho que sim [que existe uma relação entre a avaliação e as aprendizagens]		x
		a maneira como os avaliamos e as competências que exigimos que eles atinjam, eu acho que tem relação	x	
	DEPENDENTE DA INFORMAÇÃO DADA AO ALUNO	se nós dissermos a um aluno, mesmo fraquinho, as coisas de uma maneira muito positiva ele não vai sentir-se diminuído	x	
		se nós dissermos a um aluno, mesmo fraquinho, as coisas de uma maneira muito positiva [...]vai sentir aquilo até como um estímulo	x	
		se chegarmos lá e apresentarmos só a nota podemos estar a criar problemas à criança	x	
	NOTAS SÃO ELEMENTO DE COMPARAÇÃO PARA OS ALUNOS	não me importava nada de abandonar as notas	x	
		há professores que dão as percentagens	x	x
		dou por níveis, e às vezes eles até me dizem “ele tem dois e eu tenho dois”, e eu lá explico que o nível abrange várias situações	x	
		Os alunos é que não ficariam muito contentes [em abandonar as notas]	x	
		eles dizem muito isso, dizem “então eu tive 70% e o outro que teve 48% e que faz os trabalhos de casa também vai ter três”	x	
IMPORTÂNCIA DO DEPARTAMENTO	DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS	[no departamento] são os três ciclos em conjunto aferimos critérios		x
	TRABALHO DE EQUIPA	[no departamento] há todo um trabalho de equipa continuado.		x
	TRABALHO MAIS IMPORTANTE QUE OUTROS	Eu também acho [o departamento muito importante]	x	
		[no departamento] há todo um trabalho [...] que é mais importante que muitos outros.		x
REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS PELA ESCOLA	ACTIVIDADES AO NÍVEL DE ESCOLA	no que diz respeito à Matemática desenvolvemos algumas actividades durante o ano	x	
		fazemos umas Matematiadas que são uns torneios lúdicos mas que têm a Matemática como pano de fundo e a coisa funciona	x	
		fazemos o jogo do 24, que é de cálculo mental	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	l
		Nós fazemos as Olimpíadas da Leitura em que eles têm que ler uma obra, e depois vão responder a uma série de perguntas,		x
		depois temos os Neurónios que é mais de cultura geral		x
		e temos as Olimpíadas da Língua que tem a ver mais com aspectos gramaticais		x
		eles aderem com muita facilidade e gostam muito		x
		O que nos interessa é que o aluno traga, discuta depois o problema na sala de aula com o professor, como é que eles chegaram ali,	x	
		Dentro do departamento e cada professor vai descobrindo exercícios	x	
	NAS AULAS E COM A AVALIAÇÃO	[Vamos fazendo estas actividades] Para além do normal das aulas e da avaliação	x	

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 4)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	a	b
---------------	-------------	---------------------	---	---

G. AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

PROCESSOS A UTILIZAR	MANUTENÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA	manter-se a avaliação interna	x	
		há que avaliar os critérios	x	
	AVALIAR OS ALUNOS E NÃO SÓ AS APRENDIZAGENS	[as aprendizagens dos alunos] Não [são suficientes]	x	
		temos de ter em linha de conta a parte deles [alunos] como intervenientes neste processo	x	
		[temos de ter em linha de conta] as atitudes, os valores	x	
ELEMENTOS A AVALIAR	AVALIAR OS PROFESSORES	Eu acho que sim [os professores devem ser também avaliados]	x	x
		cada vez mais os professores também têm que ser avaliados	x	
		A avaliação pelo absentismo, isso tudo tem que ser avaliado	x	
		agora como é que vão ser avaliados	x	
FORMA DE AVALIAR	DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PELA ESCOLA PARA AVALIAR OS PROFESSORES	Eu acho que sim [a escola podia definir os critérios de avaliação dos professores]	x	x
		Podia definir dois ou três parâmetros para avaliar e os professores ao entrarem na escola sabiam	x	

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA A - CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PCE	DEFINIDO PELOS DEPARTAMENTOS	partiu-se de um conjunto de ideias recolhidas ao nível de diferentes departamentos	x	
	ELABORADO POR UMA COMISSÃO	constituída uma comissão, digamos, que reuniu e que organizou mais ou menos o PCE	x	
	APROVADO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO	conjunto de ideias [...]canalizados para o Conselho Pedagógico	x	
		[depois de organizado] depois foi novamente apresentado, discutido e aprovado	x	
	SUPORTE INFORMÁTICO	E depois foi constituir uma grelha [para o suporte informático]		x
		Sim [depois foi a grelha do suporte informático]	x	
CONTEXTO DE ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO	ESTUDOS DOS ALUNOS	estudos ao nível dos miúdos	x	
		[estudos sobre] o que é que eles fazem	x	
		[estudos sobre] a situação familiar deles	x	
	MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	também a partir da motivação deles		x
	MATÉRIAS LECCIONADAS	[também a partir] das matérias leccionadas		x
		depois de eles já terem falado passamos para outro tipo de concretização		x
CONCEITO DE PCE	ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL À ESCOLA	algumas directrizes vêm superiormente e depois nós tentamos sempre moldar,	x	
		é um plano que nós tentamos sempre adaptar às nossas realidades da escola	x	
	INVENTÁRIO DO QUE SE FAZ	Um PCE é [...] um inventário daquilo que se faz ao longo do ano		x
		[Um PCE] é um inventário feito com alguma antecipação		x
	PLANO DE INTENÇÕES	[Um PCE] também é um plano		x
		[Um PCE] é um plano de intenções		x
		é um plano de intenções [Um PCE]	x	
		[é um plano] que tentamos que seja exequível	x	
ELABORAÇÃO DOS PCT	REGISTO EM SUPORTE INFORMÁTICO	à medida que os professores, dentro do grupo, vão tendo ideias ao longo do ano daquilo que se pode fazer [...]é lançado informaticamente		x
DESENVOLVIMENTO DO PCT	DEPARTAMENTOS	[a adaptação do PCE à turma] pode não passar propriamente pelo departamento de uma forma formal [Físico-Química]		x
		acaba por passar sempre pelo departamento [Educação Física]	x	
	REUNIÕES DE GRUPO	[a adaptação do PCE à turma] passa a nível de grupo,		x
		o grupo sabe que se vai desenvolver aquela actividade com as turmas x e y		x
	REUNIÕES DO CONSELHO DE TURMA	a adaptação do PCE à turma] também pode passar pelo Conselho de Turma		x
		[pelo] Conselho de Turma passa sempre	x	

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA B - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	PROCESSO MAIS COMPLICADO DO ENSINO	[avaliar é] a questão mais complicada do ensino é o processo mais complicado do ensino		x
	MEDIR	[para] avaliar tem que se mensurar		x
		[mensurar] segundo critérios		x
	REGULAR	A avaliação tem sempre ou deve ter sempre um aspecto regulador		x
	CLASSIFICAR	[avaliar é] é uma classificação que nós fazemos dos miúdos	x	
	COMPARAR	nós trabalhamos também com turmas e o sentido da avaliação também poderá ser comparativo		x
		[a comparação] para mim introduz variantes e também por vezes ajustes na avaliação		x
		a avaliação é do aluno mas também tem uma componente comparativa em relação aos outros		
		tu acabas sempre por [...] estabelecer comparação	x	
	COMPARAR COM UMA NORMA	a avaliação é do aluno mas também tem uma componente comparativa [...] relação aquilo que é do ano.		x
		acabamos sempre por estabelecer uma comparação entre a turma e entre as outras turmas	x	
	SERIAR	Avaliar é seriar, [...] acaba por ser uma seriação		x
		É [avaliar é seriar]	x	
		[avaliar] Acaba sempre por distinguir		x
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO CRITERIAL	nós avaliamos os alunos, avaliamos em função dos critérios que estabelecemos		x
		para aqueles que têm dificuldades há alguns critérios diferentes de avaliação		x
		para aqueles que têm facilidades não há critérios diferentes de avaliação		x
		poderá haver tendência para fazer uma avaliação do aluno progressiva, em relação ao aluno		x
	AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO	[Em Educação Física] normalmente damos uma folhinha e vemos se portou ou mal, qual é que é a atitude dele, está a fazer não está a fazer a tarefa que é proposta e isso tudo	x	
	AVALIAÇÃO FINAL	temos sempre a avaliação mais final mais formal	x	
	AVALIAÇÃO CONTÍNUA	Teoricamente a avaliação devia de ser feita minuto a minuto, não digo minuto a minuto mas várias vezes numa hora		x
		se calhar sempre que há uma intervenção devia registar positiva ou negativa e depois ao fim de dez dias esta avaliação tornava-se mais fiável		x
		torna-se impraticável o registo propriamente [porque] depois não funcionava na aula e não havia ensino		x
USOS DA AVALIAÇÃO	MODIFICAR PRÁTICAS	Com a avaliação acabamos sempre por retirar alguma coisa que queremos sempre modificar ao nível dos alunos	x	
	DIAGNOSTICO DE DIFICULDADES	[A avaliação serve para] o levantamento das dificuldades que [o aluno] tem	x	
	REGULAÇÃO DO TRABALHO	[avalia-se para] Para se ter uma consciência daquilo que se está a fazer		x
		[avalia-se para saber se] Será que é este o melhor método de trabalho ou não	x	

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
	REFORÇO POSITIVO AO ALUNO	Pode-se dar o chamado reforço positivo ao aluno e isso é um reforço que fica com o aluno pode ser registado ou não, depende, agora temos sempre oportunidade de dar reforço		X
CONCEITO DE APRENDIZAGEM	APRENDER ENVOLVE ESFORÇO	a aprendizagem envolve sempre esforço		X
		Aprender implica esforço e trabalho.		X
PAPEL ATRIBUÍDO ÀS NAC	NAC ASSOCIADAS À INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO	estes projectos [Área de Projecto] são projectos colectivos		X
		são projectos em que o professor [...] não está com os olhos em cima de dez ou quinze ou vinte ou trinta todos ao mesmo tempo		X
		torna-se um tipo de avaliação muito complicado		X
		não é algo assim muito palpável que se consiga traduzir facilmente em números	X	
		tem que se ter bases para dizer o que ele fez bem ou que fez mal e aí num trabalho colectivo		X
	AVALIAÇÃO DOS PROJECTOS DOS ALUNOS É GLOBAL	A avaliação é sempre feita mais de uma maneira global	X	
		no fundo é um pouco a avaliação do trabalho de grupo		X
DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	NECESSIDADE DE AVALIAR OS PROJECTOS	acho que também é bastante importante ver se o projecto em si se conseguiu-se concretizar ou não	X	
	RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES	diferenciação em função das capacidades dos alunos passa muito pelo professor		X
		É o professor que está com os alunos [que faz a diferenciação...] é ele que os conhece		X
	DIRECTRIZES DO DEPARTAMENTO/GRUPO	[A diferenciação] vem com algumas directrizes do departamento		X
REGULAÇÃO DOS PROCESSOS DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	DIRECTRIZES DO CONSELHO PEDAGÓGICO	[A diferenciação vem com algumas directrizes] do Pedagógico		X
	NOS DEPARTAMENTOS	é mais a nível do nosso departamento é que costumamos alertar mais para isto	X	
	NO CONSELHO DE TURMA	[As questões de diferenciação discutem-se] a nível de Conselho de Turma		X
		O Conselho de Turma é que conhece os alunos e depois fazem-se determinados currículos		X
	COMUNICAÇÃO INFORMAL ENTRE PROFESSORES	os miúdos vão passando de uns para os outros e nós vamos trocando as impressões	X	

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA C - AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

ESCOLHA DO MODELO CIIP	OPÇÃO DA EQUIPA QUE ELABOROU O PCE	foi apresentado a nível do Pedagógico	x	
RESPONSABILIDADE PELA AVALIAÇÃO DO PCE	CONSELHO PEDAGOGICO	no final do ano no Pedagógico costuma-se debater se há alguma coisa, o que correu bem o que correu mal [no PCE]	x	
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCE	FINAL DO ANO	[A avaliação do] PCE é mais no final do ano		x
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PCT	CONSELHO DE TURMA	é avaliado em termos de Conselho de Turma		x
	CRITÉRIOS POUCO RIGOROSOS	se calhar não é avaliado segundo critérios muito rigorosos,		x
		[se calhar] é avaliado em função de uma apreciação geral		x
	APRECIAÇÃO GERAL	É mais uma necessidade de ter uma apreciação geral, de saber como as coisas correram		x
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCT	TRIMESTRAL	a apreciação [dos PCT] faz-se no final dos períodos...		x
		A nível dos Planos curriculares de turma [a avaliação] é no final de cada período	x	
DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS ASSOCIADA AO PCE	NO CONSELHO DE TURMA	No Conselho de Turma	x	
	PELO PROFESSOR	a grande maioria [das definições são o] Conselho de Turma e o Professor.	x	
USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PCE	REFORMULAR O PROJECTO	fica registado [...] e depois só quando houver a nova reformulação a nível do projecto é que à partida se irá buscar esses dados	x	
	APRENDER	Depois de discutir [no Pedagógico a avaliação do PCE] penso eu que se aprende		x

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA D - PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	PRÁTICAS DIVERSIFICADAS	As práticas de avaliação também são muito dispare		x
	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	Há práticas [de avaliação] das aprendizagens curriculares que se fazem		x
	AVALIAÇÃO DE ATITUDES	Há práticas [de avaliação] de atitudes		x
		dentro do campo das atitudes e valores penso que há um senso comum do que é uma atitude considerada negativa ou positiva		x
	AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO	Há práticas [de avaliação] dos comportamentos		x
PROCESSOS DE REFLEXÃO ASSOCIADOS À AVALIAÇÃO	DEPARTAMENTOS	no meu departamento é mais o professor a levar ao departamento e a dizer "está acontecer isto, o que é que acham	x	
	INFORMAIS	Acontece muitas vezes que esta reflexão que se faz até é uma reflexão informal [na] da sala de professores.		x
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DEFINIDOS NOS DEPARTAMENTOS	Os critérios já estão definidos pelos Departamentos	x	
		Há percentagens mais ou menos tabeladas	x	
	ADAPTADOS PELOS PROFESSORES	tem sempre um bocado a ver com o professor, [...] o peso dele pode [...] ter um peso para as atitudes é de 20% ou 15%, é qualquer coisa assim		x
USOS DA AVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	REFORMULAÇÃO DO MODO DE ACTUAR	Eu mudo, mudo a minha maneira de actuar	x	
		aproveito um bocado para reformular	x	
	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	estamos a trocar um bocado de experiências e estamos a ver o que é que obtém melhores resultados	x	
	DIVERSIFICAR O ENSINO	eu estou a aproveitar o que vou avaliando e vou tentando diversificar	x	
	AVALIAR OS CONTEÚDOS DE ACORDO COM OS ALUNOS	os conteúdos ou são melhor aferidos ou são pior aferidos e isso é avaliado de forma a diferenciar		x
		muitas [das escolhas dos programas] não estão relacionadas com os interesses dos alunos		x
	MODIFICAR ESTRATÉGIAS	quando a pessoa se detecta com determinados insucessos [...] em determinada questão, muitas vezes parte-se para a reformulação da questão e tentar explicar novamente a questão.		x
CONDICIONANTES DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	PROGRAMAS A CUMPRIR	nos programas das disciplinas mais clássicas ou mais teóricas, [...] há determinados currículos para dar		x
	CONTEÚDOS A DAR	nos programas das disciplinas mais clássicas ou mais teóricas, [...]há determinados conteúdos para dar		x
PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA	COMISSÃO VOLUNTÁRIA	Isso foi criada uma comissão	x	
		Uma comissão voluntária		x
	PROCESSO IMPORTANTE PAR A ESCOLA	Nós achámos importante [a avaliação interna]	x	
		Foi relativamente interessante para termos uma ideia de como as coisas decorrem		x
	DADOS RECOLHIDOS SOBRE VÁRIOS ASPECTOS	[há coisas que se tornam visíveis em termos estatísticos] a qualidade dos funcionários		x
		a nível da escolaridade, quantos licenciados há, e outros parâmetros que foram abordados ali na sala.		x
		eu como professor não tinha consciência, não tinha uma ideia das quantidades nem das comparações		x

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
		Acho que sim [que se devia continuar]	x	
	PROCESSO A CONTINUAR	[devia continuar] Em relação a alguns aspectos em particular		
USOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	DETERMINAR A QUALIDADE DO SISTEMA	a avaliação serve para avaliar a qualidade do sistema segundo determinados critérios pré-estabelecidos		
	CONHECER O NÍVEL DA TURMA	para o professor serve para o professor saber como está a turma em função dos critérios que foram apresentados		x
INDICADORES PARA UMA MELHOR AVALIAÇÃO INTERNA	APOIO AOS ALUNOS	a nível de apoio que é dado ou que eventualmente se poderá dar a miúdos em determinadas circunstâncias	x	
	TRABALHO REALIZADO	o que é feito, o que não é feito	x	
	FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	o funcionamento da escola em si	x	
	MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	será que a maneira como as coisas estão a ser feitas ou operacionalizadas, será que é o mais objectivo	x	
	EFICIÊNCIA DAS PARCERIAS	A nível das eficiências das parcerias		x
	EMPENHO DOS DOCENTES	o empenho que a pessoa [docentes] põe e o que contribui para isto funcionar	x	

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA E - RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE COMPETÊNCIAS E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	DIFICULDADE EM AVALIAR COMPETÊNCIAS	avaliar competências é muito mais difícil do que avaliar os tradicionais objectivos		x
		o modelo por competências traz alguns problemas acrescidos aos professores nomeadamente no campo da avaliação		x
		competência é muito mais abrangente e é muito mais difícil		x
	AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS MAIS SUBJECTIVA	torna-se muito mais subjectivo e ao tornar-se mais subjectivo torna a avaliação menos rigorosa		x
		avaliar uma coisa mais abrangente torna-se sempre mais complicado do que avaliar uma coisa mais sistemática e mais objectiva		x
	TRABALHO POR COMPETÊNCIAS MAIS RICO	se tu desenvolveres o teu trabalho para atingir determinadas competências, tens um leque mais variado para trabalhares	x	
	CRUZAMENTO ENTRE OBJECTIVOS E COMPETÊNCIAS	objectivos [e...] competências se calhar há um cruzamento das duas coisas, não sei. Isto também é tudo um bocado novo e as pessoas também estão a aprender com isto.		x
RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	INTER-RELAÇÃO	COMPETÊNCIAS IMPLICAM UMA APRENDIZAGEM PELO PROFESSOR		x
		que esse é o objectivo geral da avaliação [influenciar as aprendizagens]		x
		Se não tem devia de ter [influencia nas aprendizagens]	x	
		A possibilidade da avaliação de regular, de haver feedback, é para isso que serve a avaliação		x
		eu tento, a nível dos alunos, muitas vezes preparo uma aula e digo vamos fazer o ponto da situação tu, tu e tu precisas disto		x
		Estou a obrigá-los a reflectir e estou a consciencializá-los aonde é que eles devem progredir		x
	DEPENDENTE DA DINÂMICA DOS DEPARTAMENTOS	a participação dos elementos [...] do departamento tem influência na qualidade das coisas que saem do departamento		x
		se estiverem todos muito empenhados, [...] não se chega a conclusão nenhuma		x
		discussões que não deixam de ser saudáveis e [...] leva as pessoas a reflectir sobre coisas que se calhar não tinham pensado reflectir		x
		Chegando a [...] consenso, ou chegando mais aproximadamente a esse consenso, tem influência na prática ao nível da sala de aula		x
		Tem algumas influências ao nível da sala de aula, porque depois há uma hierarquização das coisas		x
	DEPENDENTE DO ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES	há pessoas mais empenhadas e pessoas menos empenhadas		x
REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS PELA ESCOLA	LEVANTAMENTO NO FINAL DO PERÍODO	No final de cada período, [...], há uma informação, um levantamento	x	
		Faz-se um levantamento e depois o grupo, quer dizer, gera discussão à volta do grupo		x

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
	PROMOÇÃO DA DISCUSSÃO ENTRE PROFESSORES	Tem a virtude de pôr as pessoas a discutir, agora não tem a virtude de chegar a situações concretas e a conclusões		
		[por vezes] não se consegue chegar a uma conclusão, [...] há várias causas conhecidas, há variantes que não controlamos.		

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 5)

SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	c	d
---------------	-------------	---------------------	---	---

CATEGORIA F - MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO

FORMA DE AVALIAR	REGULAÇÃO PELO DEPARTAMENTO E GRUPO	Tentamos planificar de forma a chegarmos ao fim do ano e termos cumprido aquele programa.		x
		é debatido sempre a nível do departamento	x	
	REGULAÇÃO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO	depois o Pedagógico pronunciar-se-á se é se não é, se determinadas medidas produziram efeito ou não produziram efeito.	-	
ELEMENTOS A AVALIAR	INTERPRETAÇÃO DO CN	Há um grau de interpretação		x
		há aquele conteúdo, [...] eu posso abordar umas coisa e o colega do lado abordar outras, isto é permitido pelo Programa.		x
		o Ministério até dá um grau de liberdade para aplicar aquilo em função de determinados critérios		x
	CUMPRIMENTO DO ESTABELECIDO NO CURRÍCULO	Há o currículo estanque e o que não é estanque		x
		O que é oficial consegue-se saber mais ou menos se está a ser cumprido...		x
	ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROFESSOR	eu abordo de determinada maneira determinados conceitos, abordo de outra maneira com outros conceitos,		x
		no limite eu chego ao fim do ano e dei umas coisas a uma turma e a outra dei outras coisas		x
		Tem vantagens e desvantagens, eu vou dar de uma maneira sobre aquele conteúdo e outra colega abordar de outra maneira, e 90% ou 80% das coisas são diferentes.		x
	RESPEITO PELA NORMA NACIONAL	Eu acho que devia de ser avaliado, mas [...] multiplicar isto pelas escolas todas do país e depois onde é que chega alguma uniformidade a algum lado. O meu problema é este		x

A. CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE

- *Com a reorganização curricular do ensino básico são introduzidas alterações ao nível do currículo e da avaliação. Como é que a vossa escola construiu e colocou em prática o vosso PCE?*

Há questões que são inevitáveis decorrentes do decreto-lei que foi o estabelecimento de uma nova carga curricular para cada uma das disciplinas, a introdução das áreas curriculares não disciplinares e a introdução de num ou noutro ano de uma disciplina de opção que é oferecida pela escola fizemos uma candidatura e tivemos até mais do que uma. Isso foi o desenho curricular, foi a questão pedagógica, depois a partir daí estabelecemos uma relação muito sistémica entre o P.E. e o P.C.E. e os P.C.T. no sentido de assegurar algumas..., aproveitámos o balanço da reorganização curricular para implementar algumas questões fundamentais nomeadamente em relação aos horários dos alunos. Implementámos aqui na construção do P.E. e do P.C.E. e do P.C.T. aquele modelo de avaliação do Scriven e Stufflebeam, contexto, input, processo e produto e foi feito nessa base de acordo com o que está nos documentos e depois foi sendo sistematizado ao longo dos anos com a preocupação de criar, uma vez que a escola já foi construindo bases de dados aonde toda a informação era tratada em tempo real e as bases de dados iam sendo construídas à medida que as necessidades quer do P.E., quer do P.C.E., quer do P.C.T. se iam fazendo sentir. Basicamente em termos de concepção e de método foi assim, depois em termos de pormenor de detalhe de cada um dos documentos, só analisando-os e falando claramente sobre eles. Agora parece-me que se adaptou a reorganização curricular às potencialidades da sociedade de informação e do conhecimento. Trabalhou-se com este objectivo associar uma coisa à outra. Aproveitar pequenos aspectos, como por exemplo acabar com os toques das campainhas, construir horários para os alunos com a componente das disciplinas ditas nucleares, a componente lectiva toda num turno e as áreas curriculares não disciplinares num turno contrário, conseguimos fazer isso em regime de desdobramento, foi muito importante uma prioridade que ao ser estabelecida implica que outras prioridades, que outras valências na construção de horários, interesses dos professores...

Como é que chegaram a essa de separar as NAC ou criar momentos, foi por uma questão de ser mais fácil?

Há uma coisa que atravessa o sistema que eu conheço como professor e como aluno que é a maioria das disciplinas os alunos estão mais aptos no período da manhã, está cientificamente provado, toda a gente sabe que isto é assim, a maioria das disciplinas deve funcionar no período da manhã, por isso construímos tudo a partir daí essa era a baliza fundamental, daí não fugíamos tudo o resto que construíamos era sempre saindo deste ponto para depois voltar lá sem perder esta baliza.

- *O que é um projecto curricular de escola e para que serve?*

O P.C.E. na minha opinião deve fazer o seguinte, existe um modelo macro, definido na Assembleia da República da Lei de Bases do Sistema Educativo, as Direcções Gerais a nível meso transformam isso em programas definem as metas e depois na escola deve-se operacionalizar tudo isso tendo em consideração as realidades de escola. Nós por exemplo no P.C.E. temos uma coisa interessante, que é entre a uma e a uma e meia não existem actividades lectivas porque conhecemos a realidade desta escola que é uma realidade diferente das outras e porque se os dois turnos se encontram à mesma hora existe um problema grave de trânsito que os adultos chegam a vias de facto o melhor era resolver esse

problema com aquela meia hora, são estas pequenas coisas que se associam e está directamente relacionado com o currículo quer queiramos quer não.

Exactamente, e o P.C.E. deve traduzir claramente para quem chega, deve ler estas coisas e perceber claramente onde está, quais são as opções, todas as opções que são tomadas, que são tomadas nesta escola e não são tomadas noutra porque provavelmente a realidade é diferente.

B. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

- *Uma das alterações introduzidas com a reorganização curricular refere-se a uma perspectiva integrada de currículo e avaliação. Que significado atribuem a este facto?*

A avaliação, considerando a avaliação num dos diversos níveis, na educação há muita vez aquela ideia de associar a avaliação à classificação de alunos e portanto as pessoas não falam de avaliação a não ser neste aspecto, nesta perspectiva parcial. Avaliação faz-se todos os dias quando se tomam decisões, quando se decide fazer uma coisa, esta e não aquela. Portanto é francamente nem consigo conceber como é que se pode fazer o que quer que seja em educação ou noutra coisa sem avaliar. Pelas avaliações externas nós tivemos aqui uma inspecção, por exemplo, uma vez cinco inspectores durante trinta e cinco dias que foi extremamente útil. Tivemos muitos avaliadores externos como trabalhos como o teu, vários e nós próprios fomos criando a cultura de avaliação interna instrumentos de avaliação há uma diversidade de instrumentos construídos e digo mesmo em relação à avaliação dos alunos muitos instrumentos, temos feito muito trabalho nesse domínio e é impossível navegar sem luz, claro há quem consiga

A avaliação é então usada na escola de diversas formas, podes precisar quais.

Uma forma é tratar dados, é fundamental, mas para tratar dados é preciso tê-los, e recolhê-los, mas há aqui uma questão fundamental no tratamento de dados que é a sua delimitação. A escola produz toneladas de informação por dia, há 40 ou 30 aulas a funcionar ao mesmo tempo, em que estão 30 professores e 600 alunos em que estão todos a trocar informação, entretanto há coisas que se compram (iogurtes, canetas), vendem-se e compram-se coisas, fazem-se transacções com o exterior, emprestam-se livros, debita-se informação sobre os alunos e professores, tudo isso pode ser tratado. Acaba por ser delimitada, mas não basta delimitar depois é preciso obter informação e escolher os métodos para obter, e a sociedade da informação permite-nos isso, obter para fornecer em tempo real. Eu acho que essa é que a grande questão aquela ideia de antes da sociedade da informação que obtenho a informação para guardar para se vier alguém mostrar que a tenho é uma coisa que já não faz parte...

Fornecer a quem?

Fornecer aos utentes e a todos com a máxima transparência, inclusivamente podes estar a fornecer para o mundo todo, tens um site onde podes colocar toda a informação que seja útil e disponível.

Consideras então importante a divulgação da informação?

Completamente. Completamente.

- ***Referem no PEE a importância da diferenciação do ensino e de que este desperte uma vontade permanente de aprender. Como se organiza a escola para este efeito?***

É sempre definir axiomas e escrevê-los é o que é mais fácil, o problema depois lá está é avaliá-los, é contorná-los (ou) Controlá-los (?) ainda por cima numa matéria que é tão valorativa que tem a ver com a vontade de cada um com o voluntarismo e isso são coisas que levam tempo e que a cultura de curiosidade, a cultura do querer saber, do querer aprender, do procurar o desconhecido, do querer fazer melhor é uma cultura que só se pode ir transmitindo e é uma cultura que só se consegue desenvolver em instituições transparentes, abertas, democráticas onde haja participação, onde haja uma série de valências. Tem sido uma preocupação. Completamente até à limitação de mandatos tudo isto faz parte de uma filosofia em que se acredita, e eu tenho consciência que quando eu entrei no conselho executivo, em oito anos, sem querer parecer imodéstia, eu tinha aí 5 pessoas num universo de 100 com a camisola da escola e no fim tinha para aí 70 com a camisola da escola. Agora avaliar isto, nós temos o grau de satisfação em relação ao funcionamento da escola que era muito elevado mesmo pelos documentos de avaliação interna. Agora temos ainda em Portugal um longo caminho a percorrer no sentido de conseguirmos dizer com rigor, aquilo que eu estou a dizer é rigoroso, não sei se é tão rigoroso assim.

A organização da escola acaba por favorecer a diferenciação do ensino?

Claramente porque desde que a base organizativa em termos da administração e gestão de dados da componente pedagógica ou outra qualquer estejam bem tratados e facilitados, que é uma fase em que as escolas vão ter que entrar, que nós aqui fizemos muito trabalho no âmbito da sociedade da informação na administração e gestão de dados, mas depois há uma parte da utilização das novas tecnologias no âmbito didáctico que está muito por fazer, mas não fazes uma coisa sem a outra. Se não tiveres os docentes conquistados para as novas tecnologias tu não consegues que eles trabalhem nesse ambiente com os alunos mas para conquistares os docentes tens que lhes disponibilizares o tratamento dos dados da administração para eles sentirem leves e estimulados e quando isso acontece favorece a diferenciação. Depois há outros dados que são muito importantes que é a redução do número de alunos por turma aceitável, ter uma boa política de integração de alunos com necessidades educativas especiais, como dizia o William Goleman com turmas com trinta alunos não há método de ensino que resulte e com dez todos os métodos resultam. Há aqui nesta escola um estímulo à curiosidade, à iniciativa, um estímulo à experimentação.

Que papel é que achas que a avaliação desempenha nesta questão da diferenciação do ensino?

Nuclear. No sentido em que considerando a avaliação em sentido lato e nos diversos domínios e havendo esta cultura, porque havendo cultura de avaliação, de questionamento à necessidade de fazer perguntas e de saber porquê e de conhecer os dados e de discuti-los e isso desperta curiosidade, desperta motivação

Estás a referir-te aos dados das avaliações sumativas?

Não, não a todos os dados que tenhas delimitado e que queiras obter, desde o P.C.T. por exemplo aos campos da base de dados da área de projecto, porquê aqueles e não outros, o quê que nós fazemos na área de projecto e os outros têm conhecimento sobre o que fazemos ou não fazemos. Portanto ao provocar essa discussão imediatamente estás a conseguir que as pessoas comecem a ter necessidade de reflectir sobre o que estão a fazer, tenham vontade de dizer aos outros o que é que fazem e ao haver esta confrontação há claramente uma elevação do patamar da discussão e uma progressão e isso é avaliação.

Tem influências directas no processo de ensino aprendizagem?

Claramente. Até, e isso é muito mais antigo, a classificação dos alunos, essa também tem e todos sabemos que tem, até há países em que levam isso ao exagero, os professores são contratados e mantêm o emprego com os resultados dos alunos, li um livro aqui há tempo. Isso é muito polémico porque se prova que os professores fazem batota, nos testes de resposta fechada dizem aos alunos para escreverem com lápis e quando acaba o teste vão apagam e põem as respostas certas para garantirem o emprego. Agora é evidente que estamos a falar de um ensino demasiado massificado, que funciona quase numa lógica industrial e produto.

Mas os resultados dos nossos alunos também os sentimos sempre, independentemente de sistemas mais rígidos ou não quando olhamos para as turmas com que leccionamos...

Sim, mas há aqueles professores com a curva em j que fazem gáudio, quase tudo negativo e ainda ficam satisfeito quando é assim.

C. AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

- *O que presidiu à associação de um modelo de avaliação, o modelo CIPP de Stufflebeam, ao vosso PCE?*

Foi uma questão pessoal eu já usei várias vezes noutras circunstâncias e sempre me pareceu que era uma boa estratégia para passar a ideia que fazer com que as pessoas reflitam sobre a necessidade de perceber que a avaliação não se resume à classificação dos alunos, isso é uma coisa que se lê nos livros de docimologia, mas o que é facto é que há muita dificuldade de levar isto à prática e mesmo aqui há muita gente que participou nas 96 reuniões do conselho pedagógico em que falei nisto em 45 e fiz mesmo apresentei estudos e trabalhos e algumas eu tenho a certeza que não sabem do que é que estamos a falar. Também tem muito a ver com a formação inicial, com leituras. É dramático e hoje acontece muito os professores com a formação inicial e mesmo depois da profissionalização entrem na carreira e aquilo que é o património da docimologia que são estas questões que nós temos estado a falar não façam parte do seu equipamento para ser docentes e isso é muito complicado, mas é uma realidade.

Como já estava a treinar, já tinha aplicado o modelo ao meu próprio projecto de leccionação achei que era uma forma das pessoas não se perderem terem a ideia da reciclagem, da construção, uma coisa que fazíamos todos os meses, todos os anos era a permanente reciclagem dos documentos.

Como é que fazem essa reciclagem?

Com avaliação, com apuramento de dados, com conclusões dos mais ... não é este o caminho é aquele, e altera-se imediatamente. Por exemplo, o nosso site procurava ser simples e estar constantemente actualizado, ser um espelho disto; quer dizer nunca mais apareceu um projecto educativo e um Projecto curricular está lá o mesmo de há não sei quantos anos é nestas coisas todas que parecem que depois de somadas são muitas porque é o trabalho do dia a dia; é no pequeno detalhe, no pequeno pormenor que se constroem os grandes projectos, não pôde ser de outra maneira e isso passa muito por essa cultura de avaliação, que é uma coisa que não acontece muito aqui nas escolas que é estarmos abertos sempre a ouvir os outros, seja encarregado de educação.

O Projecto Curricular é só aquele documento?

Não. O P.C. é muito mais, não é um documento. O P.E. tem um texto de introdução que se procura que seja um texto agradável para quem lê de duas ou três páginas onde reflita a

cultura e filosofia da escola e do projecto, o que é que se pretende com o P.E. , depois estabelece 14 ou 15 metas que se pretendem atingir num prazo de três anos, muito claro, vamos construir o pavilhão, vamos pintar a escola, vamos reduzir o número de alunos, vamos aumentar o número de computadores de 10 para 40, que no fim as pessoas avaliem aquilo e que digam isto foi feito, isto foi isto não foi. Depois o P.E. tem uma série de tratamento de dados que não estão sempre on-line, (rede escolar...)

Depois vamos ao P.C.E. que também tem 4 ou 5 patamares de definição desde a distribuição do serviço docente, e outras questões todas e também tem as bases de dados que servem de suporte que também aparecem.

Depois vamos ao P.C.T. tem actualmente um histórico fantástico, se fores hoje à base de dados, há cinco anos quando criei a base de dados via-me aflito para que alguém preenchesse um campo, hoje chegas ao fim do 1.º período e já está quase tudo preenchido. As pessoas usam mesmo estas coisas também levam o seu tempo.

- ***Como é que a escola avalia o seu PCE e os PCT?***

Todos estes projectos têm os seus momentos próprios de avaliação. O P.E. aquele que tem o texto e aquelas 15 ideias é constantemente, fazia assim mais ou menos de 3 em 3 meses no conselho pedagógico, na assembleia da escola avaliávamos ponto a ponto, recebíamos informação por vezes dos encarregados de educação, dum ou de outro professor, etc.

O P.C.E. já tem uma lógica mais operativa, mais rigorosa porque tem as bases de dados que nos permitem saber... Olha assim houvessem investigadores, não há é depois gente em número suficiente. A maioria dos estudos e eles estão sempre disponíveis os dados era eu que os fazia. De vez em quando lembrava-me, agora vou fazer um estudo, por exemplo, quem tem uma taxa de insucesso superior, os alunos da manhã ou da tarde, depois ia ver quem eram as famílias dos alunos da tarde, nunca encontrei nenhum filho de um professor ou de um médico, esses estão sempre no turno da manhã. Uma vez apresentei isto no Conselho Pedagógico, alguém tem aqui um filho a frequentar o turno da manhã? Ninguém. Já teve um filho a frequentar o turno da tarde? Ninguém. Nem os da associação de pais, porque como eram da associação de pais conseguiam pô-los no turno da manhã.

Estudos como este podem-se fazer vários desde que... os dados estão aí, o problema depois é a curiosidade, a cultura de , como é que esta coisa da avaliação na formação contínua se faz da investigação. Como é que se faz não. Como é que não se faz. Porque depois ninguém faz nada disto.

- ***Referem no vosso PCE que “gerir o currículo significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino...” Como o fazem?***

Isso é outro axioma que também vem nos documentos e nós também temos que recorrer aos documentos para construir tudo isto, mas faz-se, acaba por se fazer, aí são matérias que sempre se fez enquanto houver professores e houver alunos isso vai sempre se fazer. Dizê-lo de forma mais rigorosa isso é mais difícil porque nós não sabemos o que se passa dentro de cada aula e ninguém sabe em Portugal porque não existe essa cultura, não existe o registo, não existe a troca de informações, não existe observação, ninguém quer trabalhar ter alguém lá dentro a observar com rigor, com instrumento de observação tratado, aferido pelo departamento. Essa cultura não existe como não existe é um pouco difícil, se calhar tu podes dizer que se calhar acontece mais com uns do que com outros, mas é muito difícil

E a avaliação tem aí um papel...

Tem. Tem se seguir um caminho de rigor e de avaliação, pelo menos de conhecer o que acontece, um caminho de conhecimento.

Esta orientação das práticas e das metodologias de ensino pode ser feita com base na recolha de informação?

Com base na recolha de informação, com base na discussão e análise de estratégias de ensino a seguir de métodos que é uma coisa que não se faz, ou que se faz muito pouco. Eu agora tenho estado com esta plataforma Mubu documents (?) ou lá como é que isso se chama, é uma coisa australiana que já há algumas universidades em Portugal que usam, onde com muita facilidade podes trocar, deixar num fórum um powerpoint que fizeste para que outros que dão aquela matéria possam ter conhecimento e eu tenho falado muito isso aqui na escola. Estas coisas todas se ligam. Resumindo enquanto os professores não usarem o correio electrónico como usam o telemóvel e tudo puder ser feito através da Web, a informação circular, quer dizer não se dá um grande salto em termos didácticos no sentido daquilo que a sociedade de informação, eu não estou a dizer que é só isso, podem ser excelentes professores sem usar isso. Agora se nós queremos educar os nossos educandos em ambiente da sociedade da informação e do conhecimento a escola tem que vivenciar essa atmosfera e os docentes têm que ser os principais actores disso, sem se conseguir isso...

• *Para que servem os resultados da avaliação do PCE?*

Para quê que vocês usam os resultados da avaliação dos vários processos de desenvolvimento do currículo na escola? O que fazem com eles?

Discussão. Discutimo-los, informamos, eles estão sempre on-line, disponíveis e tentamos influenciar através da discussão as pessoas a alterar práticas a tirar conclusões

Essas práticas dos professores têm só a ver com a sala de aula?

Depende tem a ver com aquilo que os resultados, com o tipo de resultados. Por exemplo, como é que sabemos que tínhamos uma taxa de 36% e o ano passado tivemos de 7% de insucesso, em oito anos. Com regras mais exigentes, nós quando começamos quem tinha trajectórias negativas passava e a meio do percurso quem tinha duas se fosse a português e a matemática reprovava, éramos a única escola que tinha essa regra, contra a minha vontade que eu votei contra no Conselho Pedagógico, e mesmo assim conseguimos descer para 7%. Mas com uma discussão trimestral dos dados das classificações dos alunos e isso era uma questão fundamental porque lá está com o tratamento da informação consegues saber exactamente quantas negativas houve numa disciplina e noutra e saber o contrário, saber tudo o que se quiser discutir e isso é muito importante, é muito importante discutir, mas nem sempre se consegue chegar a conclusões. Raramente se consegue chegar a conclusões, mas sabe-se. Eu posso dizer-te com todo o rigor que os alunos que fazem aqui o 1º ciclo quase não têm insucesso, enquanto que os que vêm das outras escolas têm, são esses alunos que têm insucesso, não sei se por não estarem habituados a este tipo de instituição por outro lado são os que vão frequentar o turno da tarde porque os que cá estão já, cá andam e por isso têm prioridade...

Então os que fazem aqui o 1º ciclo têm um nível de desempenho melhor...

Até ao 9.º ano têm uma taxa de aprovação quase de 100%, se a taxa é de 7%, tem que haver uns a ter 0 e outros a ter 14, fora o abandono.

D. PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

- *Qual a importância da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo definido no vosso PCE?*

É muito importante, muito importante. Quer dizer a avaliação lá está nestes domínios todos de que estamos a falar, porque hoje a reorganização curricular trouxe muitas variáveis muito importantes, uma delas é a distribuição do serviço docente, porque distribuem-se áreas curriculares não disciplinares a professores de vários departamentos, teve que ser estabelecida uma hierarquia, uma estratégia, para que haja um critério minimamente aceitável de pares pedagógicos de áreas diferentes.

Só há pares pedagógicos numa das NAC.

No 2.º ciclo, mas quer dizer no 3.º ciclo quem é que vai dar só um ou chegar ao Verão não distribuir aquilo a ninguém e depois dar tudo ao professor de moral católica.....

- *Como se organizam as práticas de avaliação desenvolvidas na escola?*

Há uma série de departamentos que... vamos ver: o topo da pirâmide é o executivo e o Conselho Pedagógico, eu fiz sempre questão de ser sempre presidente dos dois órgãos, candidatava-me e votavam em mim, porque facilitava muito a tarefa, porque se não tinha que ser tudo muito acelerado estava tudo por fazer e não havia tempo para estar a passar as ideias, vai tudo confluir aí. No Conselho Pedagógico estão representados os departamentos curriculares, os conselhos de directores de turma, e os conselhos das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente da área de projecto e de estudo acompanhado, por aí saem os departamentos e os grupos disciplinares, estão também representados os encarregados de educação, os não docentes e depois é nestes patamares...

E a avaliação é tratada...

É tratada em todos, pelo menos do de docentes já é tratada, no de encarregados de educação e de funcionários é um bocadinho mais complicado, como reconheces os encarregados de educação representam-se quase a si próprios e depois têm muita dificuldade em reunir e de falar destas questões de cariz mais técnico, mas têm opinião.

E ao nível dos departamentos e dos grupos das novas áreas disciplinares como é que funcionam? Como é que definem o que vão avaliar, como vão avaliar, o quê?

Nó chegámos a uma fase em que expusemos os critérios de avaliação no site; e a partir do momento em que transformámos isso público e transparente, obrigámos a uma maior discussão.

Como é que definiram esses critérios?

Cada departamento definiu os seus critérios e depois isso foi publicado, permitiu fazer uma hetero-avaliação, porque as pessoas começaram a conhecer os critérios uns dos outros começaram a aferir.

Uns mais aprofundados do que outros, mais completos, uns mais taxionómicos...

Exactamente. Olha se fossem todos com perspectivas taxionómicas já não era nada mau, porque há lá critérios que só lendo e depois nós vemos o que é. Digo isto sem mágoa nenhuma e sem estar a pôr em causa o que quer que seja, mas a dizer que qualquer pessoa com habilitação para ser professor chega e é capaz de estabelecer critérios de avaliação iguais ao... Não há ali nada que te diga que há ali algum património das ciências da educação que está ali reflectido. Isto é uma questão que parecem critérios definidos pelo senso comum, isto é uma matéria muito interessante, porque permite-nos pensar muita vez

que o senso comum faz parte do património das ciências da educação ao contrário daquilo que as ciências da educação não queriam que fosse assim. Há aqui um conjunto de mal entendidos. Depende das linhas. Boaventura Sousa Santos mostra-nos que o senso comum tem algum valor.

Exactamente. Mas há dias ouvia aquele indivíduo que escreveu o Eduquês que trata um pouco esta questão e eu acho que é muito fácil desmontar rapidamente o rigor e a redundância de termos e de verbos no âmbito das ciências da educação e na definição destas coisas todas, ou pelo menos ainda não está construída alguma coisa alternativa em fazê-lo diferenciando das ciências da educação não sendo uma coisa quase aritmética, que eu cheguei ali para fazer um teste com 20 perguntas dou 10 a cada pergunta aquilo já chega a 100, se têm 50 passaram se não têm não passaram. Isto qualquer pessoa que vá para professor pode fazer, e muitas vezes quando se critica no caso das ciências da educação ou do caso do processo de Bolonha está-se a propor quase um modelo contrário deste das 10 perguntas se o modelo a aplicar, eu acho que há aqui uma questão por resolver que tem muito a ver com coisas de carácter ideológico. Uma coisa estranhíssima em Portugal é que as pessoas estão constantemente a dizer que antes é que era bom, que quando andavam na escola é que era bom, é impossível que as pessoas não pensem no que estão a dizer, e acho que isto tem muito a ver com a avaliação.

Falaste em testes quais é que são os instrumentos que achas que são utilizados?

São os testes, formativos, sumativos, sem sombra de dúvidas, depois provavelmente haverá outras pessoas que ponderam sempre nas classificações dos alunos dados muitas vezes empíricos ou da observação mas sem registo sistemático, sobre a participação em trabalhos de grupo, se são disciplinados, se são pontuais, essas coisas, se trazem o material, se fazem os trabalhos de casa há uma série de variáveis que influenciam. Isso nos vários departamentos? Sim, sim mas eu acho que isso é um trabalho muito individual, em 100 professores deve haver 10 ou 15 com esse tipo de preocupação que eu conheça.

Achas que esses caminhos individuais dentro do próprio departamento são favoráveis ou desfavoráveis a uma equidade, a uma igualdade?

São favoráveis mas o que é mais favorável é caminhar no sentido de no servidor estar o registo de cada um quando isso acontece como acontece em algumas escolas que eu conheço...

Registo das notas?

A base de dados de cada um dos professores.

Achas que se vão tornar mais rigorosos?

Vão, porque nem que seja uma folha de cálculo, de excell, a necessidade de ter que o fazer percebe-se a facilidade em fazer ponderações, percebe-se o campo para lançar as notas dos testes, o campo para lançar as notas das observações, outro campo para lançar as notas do trabalho em grupo, outro para lançar dados da oralidade e depois vou ter que ter uma ponderação porque senão vai-me dar uma classificação que não é aquela que eu quero e obriga-me a criterizar.

O que estás a dizer é que isso vai facilitar o trabalho do professor e torná-lo mais rigoroso do ponto de vista da avaliação?

Vai facilitar o trabalho do professor e vai-lhe permitir aplicar mais rigor sem com isso aumentar-lhe o seu trabalho burocrático. Muitas vezes o que acontece é que é tão burocrático o trabalho do professor na correcção dos testes que o mais simples se calhar é, tem 3 no teste então tem três. Só no caso de um aluno que se porta muito, muito mal então pode equacionar que passe para dois. Mas não passa disto.

E esse parâmetros de registo de observação, dos ensaios de uma análise do trabalho de casa devem ser definidos por quem?

Primeiro devem ser definidos pelo professor de acordo com as orientações do departamento, agora há a personalidade de cada uma das pessoas e é muito difícil impor. E o Conselho de Turma? É mais difícil, porque o conselho de turma é constituído por pessoas de áreas diferentes se esse trabalho não for feito antecipadamente no pedagógico e nos departamentos não houver uma ideia do que é que é comum e já estiver tratado, chegam ali e não conseguem porque depois aquilo tem uma agenda com tempo de duração e ficam ali horas a discutir e não discutem nada porque não têm uma base de entendimento, é largar as pessoas às feras e depois fica ali ao bom feito, ao bom senso e não pode ser. O Conselho de Turma tem que ser já o resultado de um trabalho de planeamento e de tratamento de informação anterior para depois se poder individualizar em bases sólidas. O que se pretende com o Conselho de Turma é que trate de cada um dos alunos de modo individual, para fazer isso têm que ter uma equipa de 10 ou de 12 têm que ter as questões básicas resolvidas

- No PEE e nas actas do CP referem-se à avaliação interna da escola. Como a realizam e que papel atribuem à avaliação do PCE nesse processo?

Nós constituímos uma equipa, desde o início, esteve depois cá a inspecção, aquele projecto de avaliação integrada, e reforçámos a equipa com um instrumento de avaliação integrada deles porque estava trabalhado já por gente a pensar nesse sentido, e depois, ali em 2002 veio aquele ministro David Justino que disse para acabarmos com tudo que ele ia criar um ... de avaliação interna até hoje, perdeu-se um bocado.

Ficaram em 2002.

Ficámos.

E o que é que fizeram com os resultados que entretanto já sei que discutiram no Conselho Pedagógico, serviram para quê esses resultados?

Para mudar práticas, procedimentos, quer dizer não deixou de haver equipa de avaliação interna e não deixou de haver avaliação interna, porque há instrumentos na escola que já estão perfeitamente consolidados.

Instrumentos de quê de registo por professores individualmente, por departamentos?

Vários, vários. Aqueles observatórios que funcionava tipo observatório inquérito, isso parou aí, agora os dados de classificação, por exemplo nós sabemos as taxas de insucesso, as taxas de matrícula, as taxas da rede, quantos alunos vão entrar ou não. O que parou foi um bocado aquele nível de grau de satisfação das pessoas para com os serviços, o grau de satisfação para com a escola, inquéritos relativamente ao material didáctico, às necessidades de material, isso é que deixou de ser um bocado sistematizado.

E a formação dos professores também entrava aí?

Também, mas a formação dos professores como tem a associação de formação foi sempre feito um trabalho aí que foi completamente liquidado desde 95 com essa coisa dos créditos que passou a ser uma coisa mais de corrida ao crédito mais do que de uma formação.

Como é que faziam, faziam algum levantamento, alguma avaliação interna para propor?

Sim, mas é muito difícil, porque o formador tem que estar creditado, se estão creditados 10 formadores as acções têm que ser feitas por aqueles 10 se tu pedes uma formação, lá vão tentar arranjar uma formação que seja de acordo com as necessidades da escola. Depois isso é muito difícil, isso parou, eu acho que parou tinha que levar uma volta, eu francamente acho que em vez de se ter financiado os formadores deviam de se ter financiado os formandos, que

era aquilo que estava previsto, e os formandos estabeleciam o seu processo de formação de acordo com as universidades.

E. RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

- *Que relação existe entre o novo modelo de currículo orientado por competências, contextualizado no PCE, e as aprendizagens dos alunos?*

As práticas docentes não mudam assim, e o fundamental está aí, eu acho que há muitas pessoas que leccionam, a maioria lecciona pelo manual, independentemente de estarem os objectivos, competências, não lhes interessa muito o que está em causa, agora eu acredito muito no método e na mudança dos métodos, e eu acho que estamos hoje numa crise, num leque de sobreaquecimento, em que joga-se muita coisa e acho que temos oportunidades a escola, como diz o Perrenoud a escola tem uma organização secular e que não muda e é muito difícil que uma equipa, agora vou ter aulas com o 6.ºD e que reúna com os professores todos e que eu diga agora preciso dos miúdos a semana toda para desenvolver um projecto vocês agora fazem outra coisa, isto não existe porque os miúdos saltitam de jaula em jaula não há uma campanha. Quebrar com isto é muito complicado, quebrar com isto com consciência fazendo bem feito é uma tarefa que a sociedade de informação do conhecimento pode de algum modo dar uma pequena ajuda porque permite-nos chegar à informação de uma forma muito mais rápida e cruzá-la, tratá-la, saber onde é que estão as pessoas, a certa altura não sabes onde é que o professor vai, onde é que estão os alunos, quer dizer isto leva tempo e leva muito tempo principalmente se as escolas forem muito grandes e tiverem muita gente, isto tudo tem que ser preparado para universos mais pequenos em que os professores podem estar muito tempo com os alunos, em que os professores conhecem os alunos e os alunos conhecem os professores onde há um verdadeiro controle do ensino e da aprendizagem, agora aqui assim, mudar não é muito fácil, quer dizer, para cada um dos professores dentro da sala de aula, não é muito fácil

Achas que não terá havido compreensão deste modelo de currículo orientado por competências ou terá havido outros impedimentos?

Eu acho que isso até nem é o mais importante, acho que podemos voltar atrás e que ninguém se apercebe, se dissermos vamos deixar este modelo por competências e vamos voltar atrás acho que ninguém se apercebe. A maioria dos actores das escolas nem se apercebe, hoje em dia já quase ninguém conhece os programas, nunca os conheceram, é por manuais o resto é conversa.

O que achas disso?

Eu francamente preferiria uma orientação pelos programas e por um conjunto de competências e a avaliação servir como farol.

E os conteúdos serem construídos aqui na escola?

Não, não haver uma base de dados nacional, bases de dados de programas, haver programas nacionais, acho que deve haver, principalmente nas actividades nucleares, e em todas, senão numa certa altura um miúdo muda de escola de Lisboa para o Porto e é pior do que se muda para a Rússia ou outro sítio qualquer, é uma questão de identidade nacional, de cultura nacional, se a gente acreditarmos nisso. Essa é para mim uma questão que é fundamental depois eu acho que é muito redutor, fundamentalmente nos tempos que correm que as pessoas se baseiem no manual, mas agora também te posso dizer que as escolas não acompanham aquilo que é hoje a inovação em termos de ponta na sociedade e isso é muito

grave, nos países que fazem melhor do que nós o que é que eles fazem a inovação chega rapidamente à escola, quando sai na sociedade está na escola, nós é exactamente o contrário, nós apostamos na escola mas lembro-me que houve um governo que apostou seriamente três anos, gastou muito dinheiro na escola, o país cansou-se logo, disseram logo que eram despesistas e correram logo com eles. O problema está aí é que nós não somos capazes de gastar dinheiro em educação.

Posso depreender daí que para a participação dos professores, a forma como a avaliação é desenvolvida na escola e as aprendizagens dos alunos, existem relações que se podem estabelecer em torno destes três pólos, da avaliação, dos alunos, do projecto curricular, da participação dos professores e a aprendizagem dos alunos, a participação ou modo de desenvolvimento.

São relações perigosas, mas muito perigosas no sentido de que são muito ténues, para sermos rigorosos para irmos à procura daquilo que acontece todos os dias em cada momento em que o grupo de alunos está com o professor, não sabemos nada sobre isso, mas é aí que se joga tudo, é aí que se joga tudo, e só se justifica se sairmos daí para voltarmos aí o resto é tudo conversa

• *Como faz a escola para saber se está a promover as aprendizagens dos alunos?*

Isso faz-se através daqueles dados que vamos obtendo, que podemos até ficar muito satisfeitos porque baixámos a taxa para 7%, porque sabemos e pedimos informação às escolas para onde eles vão, lembro-me que quando cheguei ao Conselho Executivo é que tínhamos alunos que iam para as escolas e para as mais elitistas daqui e que diziam que vinham da EBI de Santo Onofre acham que eles não sabiam nada e agora os miúdos são prestigiados porque vêm da EBI de Santo Onofre, infelizmente é assim, não devia de ser isto é grave, mas é verdade, e isso percebemos fundamentalmente que mudou a expectativa das famílias que metem cá os alunos, antes eram famílias com baixas expectativas e depois a escola passou a ser primeira escolha, toda a gente queria cá pôr os filhos. Os resultados melhoraram porque as crianças têm outras expectativas. Está tudo relacionado, as escolas que têm melhores resultados têm alunos favorecidos, não, quer dizer, se tu agarras num corpo discente, tu tens aqui duas secundárias a Bordalo Pinheiro e a Raul Proença, a Raul Proença tem muito melhores resultados que a Bordalo Pinheiro, troca os corpos discentes durante três anos e vais ver o que é que acontece.

A promoção do trabalho colaborativo entre os professores, achas que tem influência? Porque há várias tendências em relação a isso.

Eu francamente acredito muito, embora eu seja uma pessoa que quando me meto em alguma coisa conto comigo, se os outros quiserem acrescentar óptimo, eu já sei que se estivermos à espera dos outros pode ser um grande fiasco. Agora eu ainda ontem li uma revista em que investigadores portugueses estão nos Estados Unidos e não se querem vir embora, eles dizem que o que encontraram pela frente é o profissionalismo, o trabalho em equipa, a transparência, a simplicidade das pessoas, a abertura, todos aqueles parâmetros que nós entendemos como importantes os americanos aplicam-nos mesmos, os europeus são mais formais.

F. MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO

- *Na vossa opinião, o que é necessário para uma completa avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola?*

O que é fundamental, e aqui volto ao mesmo é tratamento de informação, delimitar informação, tratar informação, recolher para fornecer em tempo real, não vejo outro caminho, porque a informação é tanta ... e que informação... depende dos patamares.

Para avaliar o desenvolvimento do currículo na escola, entendendo o currículo como o conjunto de experiências de aprendizagem.

Para mim há uma coisa que é fundamental que é o registo diário daquilo que se ensina, o registo diário do currículo real, daquilo que se chamava de livro de ponto, uma base de dados em que tu chegas à escola e queres saber o que os professores de português estão a ensinar, as pessoas terem a coragem de escrever os conteúdos que leccionam e não escrever um sumário de acordo com o que está no manual que não tem nada a ver com a realidade. Portanto é a cultura de transparência. Às vezes nas reuniões do PCT eu dizia tem lá umas competências se vocês não se lembraram escrevam que não se lembraram que isso existe, não digam lá que tratámos a competência 1, 3 e 5 se não sabem de quê que isso é.

Avaliam a vossa avaliação?

Era bom era, olha estamos aqui a avaliar.

Para mim há uma questão fundamental, tu constróis uma solução qualquer e ao fim de um tempo a solução não é utilizada por ninguém, e se não é utilizada por ninguém ou não está suficientemente simplificada ou não está suficientemente concebida, então tens de a reformular e não responsabilizando as outras pessoas todas, uma forma de tu veres o que é que está a correr e o que não está.

Terminámos, resta-me agradecer a tua disponibilidade e participação. Obrigado.

A. CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE

- *Com a reorganização curricular do ensino básico são introduzidas alterações ao nível do currículo e da avaliação. Como é que a vossa escola construiu e colocou em prática o vosso PCE?*

A – Eu cheguei a meio, porque só estou cá na escola há três anos.

B – O Projecto Curricular de escola é estabelecido a nível global a nível da escola é formulado um tema em geral pela equipa que está ligada à disciplina de Área de Projecto e depois de formado esse tema as pessoas definem sub-temas da Área de Projecto, mas parece-me que há uma certa confusão entre o PCE e o trabalho da Área de Projecto. Em geral, as pessoas relacionam PC com Área de Projecto. A generalização maior é considerar que o PCE tem a ver com Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Eu acho que o PCE tem a ver com a aprendizagem, tem que ser uma coisa *global*.

Tem a ver também com as NAC, mas também com as outras áreas, é isso que está a dizer?

Exactamente, é o que eu penso.

A – Eu quando cá cheguei não estava à espera disto, vinha com uma expectativa diferente porque eu estive no ensino superior, estava a fazer formação de professores e apanhava as coisas por outra banda, só pelo lado teórico, depois quando voltei aqui constatei que o processo estava em marcha e a ideia que me deu e acomodei-me, porque nós temos instinto de sobrevivência, não é chegar aqui e desatar a dizer não é assim que eu acho façam de outra maneira. A ideia que eu tive quando cá cheguei foi que o PC estava a ser uma espécie de manta de retalhos que tinha como suporte físico um programa informático onde está a informação toda.

C – Não é bem assim.

A – Pode não ser assim conceptualmente, mas na prática eu quando apanhei o barco foi a sensação que tive, sobretudo no 3.º ciclo onde as coisas estão extremamente compartimentadas e as pessoas estão muito nas suas capelinhas e cada um a dar a sua disciplina. A ideia que eu senti quando entrei aqui foi que as pessoas consideram desde que cumpram e introduzam os dados no Frino, o Director de Turma faz mais ou menos se quiser e muitos deles não fazem a revisão. Penso que aí a tua experiência de 1.º ciclo é completamente diferente porque tu és o professor fio condutor e nós não no 3.º ciclo é uma equipa que chega a ter 15 pessoas. Depende do director de turma e do que ele consegue ou dar-lhe a volta ou criar-lhe uma certa dinâmica de equipa, mas só cria dinâmica de equipa se estiver muito disposto a trabalhar senão fica com fama de chato, mas isso também não é grave porque há sempre uns colegas que estão mais atentos e depois na prática no conselho de turma com essas pessoas atentas a gente estabelece a rede de facto. Porque isto de ter os dados no Frino é cómodo, a gente vai consegue verificar e vai sabendo o que vai acontecendo, mas as pessoas continuam infelizmente, isto no 3.º ciclo, a despejar as notas e despachar-se depressa, e quando começamos a falar na Área de Projecto e isto e aquilo, às vezes sentimos da parte dos colegas uma certa resistência, uma sensação de que temos uma reunião daqui a cinco minutos e ainda falta não sei o quê

C – Não há esse tal espírito de interdisciplinaridade.

A – Quem quer trabalhar nessa base, tem muita dificuldade, já no 1.º ciclo, onde eu também estou a dar aulas sinto uma coisa completamente diferente.

C – No caso do 1.º ciclo é uma realidade completamente diferente.

B – Parece que há aqui uma imposição física que está bem clara, quer dizer, tenho uma reunião daqui a cinco minutos, não é bem a falta de espírito, as reuniões não estão feitas por isso.

A – Mas eu lembro-me e foi-me dito com muita simplicidade, tu não te aflijas nós não temos aquela maneira de encarar o PC com reuniões todas as semanas, há aí uma escola que põe pessoas em reunião todas as semanas mas cá não é nada disso está tudo no Frino, tudo em computador e vocês sabem, e depois na prática o que se gera é que tenta-se não fazer reuniões intercalares, os directores de turma que convocam reuniões intercalares quase que são apontados a dedo porque parece que não havia motivo para convocar uma reunião.

C – Isso mexe com a vontade de as pessoas trabalharem ou não, e mexe também com a dinâmica do director de turma

A – Isso sei eu.

C – A vossa realidade é um bocadinho diferente da do 1.º ciclo nós realmente temos a facilidade de estarmos a tempo inteiro com a turma e acompanharmos as crianças a vários níveis e nas várias áreas disciplinares, há outro tipo de implementação do Projecto e o próprio Projecto de turma interliga-se com tudo o resto. Depois temos sempre os sub-temas que vamos trabalhando de acordo com o ano e o nível etário que temos e é claro também pesa um bocadinho a temática do Estudo do Meio.

• *O que é um projecto curricular de escola e para que serve?*

B – Daquilo que eu concebo que seja o PC tem a ver com a minha formação nessa área também já fui professor na Escola Superior de Educação dessas áreas precisamente, é que há uma adaptação curricular por assim dizer a em relação a um currículo oficial, há uma adaptação curricular que a escola deve fazer e essa adaptação curricular aconselha-se numa coisa que se pode chamar PCE e depois o PCT é uma adaptação ainda maior, quer dizer tem a ver com as condições é preciso observar os alunos, o desempenho e é preciso formular acções, objectivos, intenções pedagógicas em relação à situação em que a turma se encontra. De facto uma reunião de conselho de turma está a fazer PC, necessariamente quer queiram quer não, mais ou menos organizados. Agora se integram as outras, se há áreas que são interdisciplinares e ficam ao fim ao cabo nas mãos de algumas pessoas e não são consideradas nessas reuniões, nem em geral há um intercâmbio entre os professores para essas áreas que requereriam pela sua definição, requereriam esse intercâmbio entre as várias disciplinas, isso acontece, e isso é uma fragilidade do PC.

O PC não tem que ser partilhado?

O PC tem que ser necessariamente partilhado senão não existe, portanto se o PC é o PCT e PCE então tem que ser partilhado, tem que ser vivido por todos.

A – Acho para mim que o PC é essencialmente uma construção constante, porque a realidade é extremamente mutante neste momento, vivemos tempos em que as coisas estão sempre a mudar e aquilo que me seduzia quando comecei a pensar nisso, mas não estava cá e pensava que quando voltasse ia ser talvez diferente era pensar que aquilo que eu sempre pratiquei um pouco que é não ser escrava do programa mas sim ajudar os meus alunos a progredir o melhor possível na sua formação, no que é essencial recorrendo ao programa como uma ferramenta de trabalho, mas adaptando as coisas, o currículo aos alunos que tenho, às condições que tenho, à localidade onde vivo. Por isso eu penso que nestes tempos em que estamos sempre a ver as mudanças que acontecem em termos sociais em termos de comunicação, neste momento de facto o mundo está diferente e as gerações estão a progredir de uma forma mais diferente é que estamos a viver tempos que não têm nada a ver com o que vivíamos há dez anos. Com a Internet por exemplo modificou completamente os sistemas de

comunicação entre as pessoas, esta manhã estive com uma longa conversa com meninos do 3.º ano a falar sobre os perigos ou não perigos de conhecer pessoas na Internet. Isto são questões que nos obrigam a ter um jogo de cintura enorme em relação à escola e penso que às vezes era muito bom que a escola tirasse partido de coisas que são sentidas como imposições terríveis e estão a ser burocratizadas e pode ser feito através do PC isso pode ser feito de muitas maneiras inclusivamente através desta coisa horrorosa de obrigarem-nos a estar na escola sem a gente saber muito bem aquilo que cá estamos a fazer.

C – Sem espaço físico para poder trabalhar.

A – Sem espaço físico e depois as pessoas estão a conversar na sala de professores de trivialidades a ver se há trabalho e podiam se calhar estar a fazer coisas muito mais úteis se pudessem estar a reflectir sobre isto.

C – Estou um bocado nesta linha, acho que um PCE permite algum grau de adaptabilidade à realidade especial em que estamos inseridos concretamente, do grupo de miúdos que frequenta a escola, nesta escola tem alguma especificidade pelo bairro em que está inserida, permite alguma adaptação não é toda aquela que desejaríamos mas também concordo com ela é mutante a realidade e temos de nos ir adaptando gradualmente

B. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

- *Uma das alterações introduzidas com a reorganização curricular refere-se a uma perspectiva integrada de currículo e avaliação. Que significado atribuem a este facto?*

C – especifica lá melhor onde é que queres chegar.

B – integrada materializa-se em disciplinas como por exemplo a Área de Projecto, a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado, que não são disciplinas, não fazem um recorte da realidade objecto de estudo específico e por isso mesmo servem exactamente para criar essa integração

A perspectiva integrada de currículo e avaliação consubstancia-se basicamente na ideia que o processo de desenvolvimento do currículo deve ser apoiado pela avaliação, portanto a avaliação faz parte integrante do processo de desenvolvimento

O que eu procuro saber é qual é que é a vossa ideia em relação a esta ideia de que a avaliação tem um papel preponderante no processo de desenvolvimento do currículo.

A – Há uma coisa que é importante que se perceba, como eu lecciono uma área que é considerada em termos de avaliação uma área atípica, as artes, no caso concreto artes visuais, as artes são sempre um território do subjectivo onde as pessoas acham que avaliar é uma coisa um pouco impossível e atrás desse escudo depois, não avaliam e isso é de uma falta de rigor inaceitável, porque nós não estamos aqui a fazer coisas subjectivas, nós estamos a proporcionar aprendizagens objectivas aos alunos. A forma como eu trabalhei sempre a avaliação na minha área é tentando apurar muito aquilo que avalio àquilo que estabeleci como objectivos e aí tenho que dizer que embora seja um bocadinho suspeita porque participei na feitura do documento, o documento das competências essenciais, transformou-se numa ferramenta de trabalho essencial para eu poder avaliar os alunos, porque eu sentia que tinha maus programas para me orientar e sentia isso quer no 1.º, quer no do 2.º e no do 3.º ciclo. O programa do 1.º ciclo tinha para mim o defeito de ter apenas essencialmente descrição de actividades, e com descrição de actividades eu não avalio actividades, não é isso, avaliar não é avaliar actividades, é avaliar o grau de consecução de determinados objectivos, mas não fazer ou não fazer actividades isso não chega para fazer uma verdadeira

avaliação e o programa do 1.º ciclo para expressão plástica era uma espécie de lista de actividades não me servia, o documento de competências ajuda, o currículo nacional, está referir-se, sim esse documento sim em termos disto que é a nova dinâmica uma ferramenta importantíssima para eu fundamentar a minha avaliação na área específica em que trabalho

C – Eu também concordo com isso, acho que foi um passo muito importante, nós definirmos para cada ano no 1.º ciclo as competências mínimas exigíveis, porque assim para além de termos uma bitola comum a todos também nos facilita esse trabalho todo da avaliação, sermos mais coerentes na forma e na metodologia da avaliação dos alunos.

B – Eu acho que o professor está entalado entre essa perspectiva de uma avaliação que se pode adaptar ao aluno, tenho alunos com ritmos muito diferentes, tenho um em que conseguir que ele esteja na aula já é uma vitória, e então o objectivo é conseguir que o aluno esteja na aula, se conseguir que esteja na aula já não vai para a droga e uma série de coisas temos outros que têm dificuldades de aprendizagem e então se nós fizermos isso, tivermos preocupação de adaptar a avaliação ao aluno, vou definir objectivos que o aluno vai atingir ou não vai, vou descer ao nível dele e ao descer ao nível dele estou a fugir às competências mínimas definidas no currículo, isso é bom. Só que depois temos a perspectiva nacional, temos as autoridades da educação que estão sempre a desdizer-se, vêm os exames nacionais todo um sistema de avaliação que se reporta à norma e não ao concreto, quer dizer aos alunos.

C – Há um contra senso aqui que nos dificulta a vida, pelo seguinte, se por um lado nos permitem definir as competências mínimas por anos e regular-nos, depois acontecem as situações que fogem à norma, os alunos com dificuldade de aprendizagem, com deficiência. Cada vez mais se fala em integração mas depois não dão condições de adaptarmos os currículos e as formas de avaliação a esses casos específicos, porque cada vez mais limitam o enquadramento que podemos dar a esses miúdos, enquanto que antigamente podíamos arrumar este miúdo com problemas visuais ali, o outro porque tem isto e aquilo tem deficiência auditiva, o outro tem dificuldades de aprendizagem e podíamos categorizá-los e em função disso e dava-nos uma certa maleabilidade em termos de definição de objectivos mínimos, agora praticamente já não podemos fazer isso, porque cada vez cortam mais essas categorias que têm que existir de alguma forma porque nós temos que enquadrar os miúdos para poder justificar a definição de objectivos mínimos e cada vez menos o podemos fazer. Se por um lado se fala em integração, por outro, impede-se que ela seja feita com coerência e depois como é que avaliamos esses miúdos?

• **O que é avaliar?**

A – Para mim avaliar é verificar, quando me proponho fazer o que quer que seja, se fiz ou não fiz, e isso para tudo, seja o que for na minha vida que eu pretendo fazer quando no fim verifico se fiz como queria se fiz ou não fiz, estou sempre a avaliar é uma coisa que se faz todos os dias.

C – Para avaliar pressupõe a definição de objectivos mínimos a atingir, portanto o avaliar consiste em aferir continuamente se se está a conseguir atingir esses objectivos ou não, por um lado avaliam-se os alunos e avalia-se também a nossa capacidade pedagógica de interagir com eles e de passar algo.

B – Nós avaliamos o nosso trabalho e avaliamos os alunos, eles estão a ser avaliados por nós e ao serem avaliados são classificados, aqui a avaliação resulta numa classificação sempre? Sempre não, uma parte da avaliação resulta numa classificação e é normalmente a isso que a maior parte das pessoas chama de avaliação, é dar essas marcas de classificação, e de algum

maneira essa classificação tem que ter uma relação com avaliação propriamente dita, com essa actividade de avaliação.

Eu sinceramente acho que há esse problema que eu já referi, das autoridades da educação não saberem se quer qual é que é o espírito do sistema, a legislação é bastante clara mas depois as autoridades não sabem, e é aí que surge o problema, por exemplo eu lembro-me do ministro Couto dos Santos ter feito uma declaração num telejornal e no período seguinte as notas subiram extraordinariamente, subiram tanto que ele ameaçou depois fazer um processo contra os professores. Portanto as classificações que nós damos são muito frágeis.

A – Não entanto, eu hoje estou com 31 anos de aulas dadas e estou muito mais receptiva aos contributos que os meus alunos me trazem de críticas às minhas aulas do que estava há 20 anos. Eu acho que o meu amadurecimento tem indo no sentido de me autoavaliar muito mais agora do que o que fazia no principio de carreira.

A autoavaliação é importante?

A – Aliás é a mais importante de todas, até para os alunos, sobretudo com os do 9.º ano, na minha dimensão de professora de 3.º ciclo, porque na minha dimensão de 1.º ciclo ainda ando à procura da minha identidade, mas no 3.º já mais ou menos me situei, os alunos trabalham para a sua autoavaliação com os mesmos parâmetros com que eu trabalho. Infelizmente há muita gente que diz que faz autoavaliação e não faz coisa nenhuma, perguntam-lhes se gostaram ou não gostaram, se trabalharam ou não trabalharam, se cumpriram ou não cumpriram, fazem vagamente uma avaliação de atitudes e depois dão-lhes a nota por aquilo que em termos de aprendizagem de conteúdos fizeram ou não fizeram.

Então como é que têm de fazer?

A – Os alunos têm que avaliar segundo os mesmos parâmetros que o professor, só aí é que os podem aferir, a autoavaliação pela do professor, e aí elas coincidem, só não coincidem se o professor estiver muito divorciado dos alunos ou os alunos não souberem o que estão a fazer. Portanto, para mim a melhor maneira de avaliar um professor é chegar a uma aula e perguntar então o que é que vocês estão a fazer, e porquê, e para quê que isso serve, e se os alunos sabem responder a isso o professor está de certeza a fazer um bom trabalho.

C – É o feedback que se recebe diariamente dos miúdos. Felizmente eu noto que cada vez mais os miúdos estão mais interventivos e críticos, há 10 anos atrás não era assim muito normal alunos do 1.º ano dizerem que isto é injusto por isto e por aquilo, e depois vamos discutir aquilo, já se nota uma mudança de atitudes a esse nível e eu estimulo sempre esta discussão nas aulas e aceito e peço que eles digam logo quando não concordam com alguma coisa precisamente para eles discutirem para eles aprenderem a ser críticos até com eles mesmos.

B – de uma maneira geral eles têm um senso de auto-avaliação, precisam da ajuda do professor, mas têm um senso de auto-avaliação muito elevado, criticam as avaliações que o professor dá e os testes servem para os ajudarem a avaliarem, aqueles alunos mais interessantes querem para se medirem a eles próprios, vêm os testes e os trabalhos como meios de se medirem a eles próprios, e se medirem em relação aos outros. Portanto isso é uma avaliação relativa que eles fazem uns em relação aos outros e eu vejo muitas vezes eles a fazerem comentários, comentários do género eu tive 5 a matemática mas acho que não merecia 5,

E com que bases é que eles dizem isso? Com base nos resultados dos outros?

B – Com base nos resultados dos outros, nos testes, nos elementos que eles têm, fazem comparações

Avaliar envolve comparações.

B – Envolve comparações, tem que haver ou em relação à norma ou em relação às performances dos outros.

A – Mas também envolve o desenvolvimento do sentido crítico, porque também depende que se está a avaliar. Peço desculpa, vou voltar ao mesmo, eu trabalho com uma área artística e uma coisa que eu faço muito com os meus alunos e com o tempo transforma-se num hábito absolutamente pacífico é mostrarmos os trabalhos uns aos outros e em conjunto fazemos críticas e aqui não discutimos se são destrutivas ou construtivas, porque a crítica é sempre construtiva se for bem feita, a crítica destrutiva foi uma coisa que se inventou para quando quer dizer mal. Obviamente que eu também participo nessa crítica e essa crítica é uma crítica em que o meu método de abordar é de procurar sempre o de encontrar pontos fortes, pontos fortes diferenciados que normalmente há sempre, porque nestas áreas todos os alunos têm alguma coisa que realmente são capazes de fazer bem feito e que sentem necessidade de perceber que fizeram bem feito.

Porquê que começa sempre pelos pontos fortes?

Porquê, porque nós normalmente temos uma ideia de crítica, que é assinalar pontos fracos eu penso que a pessoa que é avaliada precisa de sentir antes de mais confiança em relação a que sabe para depois estar disponível para querer aprender aquilo que não sabe, se começamos por dizer não sabe isto, não sabe aquilo, não sabe aquele outro como se isso é que evidenciasse a nossa sapiência, mostrando aos outros o que eles não sabem, estamos a fazê-los sentirem-se à defesa e as pessoas quando estão à defesa não estão disponíveis para aprender. Portanto partir de lhes mostrar o reconhecimento dos méritos que eles têm é a melhor forma de eles quererem aprender o que ainda não sabem.

Já agora qual é o lugar que ocupa o erro nesse processo?

A – Numa área artística dificilmente há um erro, o erro nem sequer é o erro, é a coisa que correu mal e que precisa de melhorar na próxima é só isso. Agora depende também da relação que se tem, quando se já é professor de um aluno há uma série de anos e ele tem uma prestação bastante boa e um dia falha eu até posso ter uma atitude de dizer não esperava na isto de ti porquê que me apresentas uma coisa destas, ou uma porcaria destas, posso dizer isto a um adolescente que me apresenta um trabalho mau mas que já lhe dei provas de que reconheço que o trabalho dele teve qualidade, eu não posso dizer isto a um miúdo que me apresenta o primeiro trabalho ou a um menino do 1.º ciclo. Efectivamente que depois com o tempo é possível fazer cada vez mais uma crítica mais fina e ele próprio aumentar o seu grau de exigência e é isso é que eu penso que nós pretendemos com a avaliação é que eles queiram melhorar não é rotulá-los, classificá-los ou seriá-los, é dar-lhes vontade de atingirem a excelência, eles próprios, atingirem a sério, com justiça.

B – Na minha área permite muito mais a seriação, há testes internacionais de leitura, testes internacionais de produção escrita.

A – Pois é, por isso é que eu digo que isto é muito diferenciado e que nunca haverá um discurso comum e muitas vezes é pena que não possamos aprender uns com os outros.

Tenho que lhe fazer uma pergunta, significa que na sua área esta perspectiva de avaliação como instrumento para melhorar as aprendizagens não funciona?

B – Não, não, acho que é indispensável a avaliação, mas isto não é uma novidade a avaliação sempre foi um instrumento para melhorar a aprendizagem, só que talvez tenha havido uma altura em que isso era mais duro, uma pessoa recebia uma nega e depois ia esforçar-se para que o próximo teste fosse melhor.

A – Isso era por causa da nega, mas não era por querer aprender, isso é que era preciso mudar.

B – Isso é a questão da motivação.

A – Aí já estamos noutra território.

- *Referem no PEE a importância da diferenciação do ensino e de que este desperte uma vontade permanente de aprender. Como se organiza a escola para este efeito?*

C – Eu acho que é cada vez mais difícil, as últimas normas que vi impossibilitam que se peça apoios para a maioria dos casos problemáticos estou a falar do 1.º ciclo os outros não conheço bem que, os miúdos com problemas de aprendizagem a nível da deficiência colocam-se mais no 1.º ciclo porque quando chegam aos outros ciclos ou já se perderam pelo caminho ou já foram encaminhados para outros lados, a maioria dos casos, portanto aqueles casos que nos vêm parar no 1.º ciclo são casos realmente de miúdos que necessitam de muito apoio individualizado e da definição de objectivos mínimos. Com as últimas normas que vieram praticamente não podemos enquadrar esses miúdos em lado nenhum, limitam-nos extraordinariamente a esse nível, não estando enquadrados nessas categorias não podemos fazer o PEI com definição de objectivos mínimos e avaliá-los em função disso.

Mas a diferenciação do ensino não se faz só com essas crianças.

C – Mas temos que os avaliar então de acordo com o programa nacional e de acordo com os objectivos definidos para o resto da turma, o que é injusto.

B – É injusto, porque de facto há um contínuo e essas categorias introduzem forçosamente um descontinuo numa coisa que é contínua que é por exemplo as pessoas há umas que vêm melhor e outras piores e há os que são cegos, uns que têm dificuldade de leitura e não são disléxicos e outro que são disléxicos.

Retomo a questão que mecanismos é que a escola tenta adoptar para despertar esta vontade permanente de aprender?

A – Não sei se é “a escola”, isto é feito de pessoas e em última análise é um somatório de pessoas e as pessoas reagem de formas diferentes, mas também estão sujeitas.

C – Estamos sujeitos a estas normas, a estas directivas.

A – Pois estamos, mas as pressões exercem-se de formas muito diferenciadas, consoante o papel que cada um desempenha; vocês estão muito mais pressionados do que eu (os colegas na entrevista?), a pressão social sobre as disciplinas que são cada vez mais classificadas como disciplinas fundamentais o português e a matemática, queiram ou não queiram vocês sentem essas pressões terminais normativas, não podem deixar de sentir que isso vos obriga a forçar nos alunos um certo ritmo que por vezes não tem a ver com as necessidades de aprendizagem deles. Eu felizmente estou do outro lado, queixo-me de outra coisa, que eu tento mais sobreviver do que queixar-me, queixo-me de pertencer ao resto, àquilo que a escola por vezes considera acessório, porque são disciplinas que são um pouco desconsideradas socialmente, são consideradas relativamente acessórias e talvez não muito importantes para a formação do aluno do ponto de vista da sociedade, são umas coisinhas engraçadas que se fazem em que as pessoas não entendem que têm importância para a formação do aluno, e no entanto são disciplinas que têm uma capacidade de motivação muito superior à das outras, onde por outro lado por serem disciplinas de carácter prático a diferenciação é muito mais possível, porque eu numa disciplina de carácter prático posso sem tanta dificuldade ter alunos a fazer coisas completamente diferenciadas ou mantendo alunos a usarem as mesmas ferramentas ter graus de consecução completamente diferentes sem isso ser problema nenhum nem para os alunos nem para mim, às vezes é um problema de gestão de aula mas é muito mais fácil de gerir. Portanto as expressões não são iguais para todos e aí é que eu digo que não sei se é uma questão de escola tem um bocado haver com pressões externas sobre a escola, e depois dentro da escola a reflexão que se faz sobre as coisas faz-se aonde, não sei eu onde é que se está a fazer, eu sinto que se faz um bocado.

C – Ao nível dos departamentos faz-se um bocado, não é?

A – Eu penso que se faz muito mais ao nível das pessoas que se entendem, e que depois se reflecte às vezes nos locais onde essas pessoas são ouvidas pelos seus colegas, porque a relação entre pares também não é uma coisa fácil. ... é que as pressões externas condicionam muitíssimo mais às vezes do que a gente quer fazer crer, e queremos dar aqui a ideia de que agimos de acordo com convicções, é mentira, nós agimos dentro do espaço de manobra que nos é dado e por vezes conquistamos espaço de manobra

C – As imposições que nos são feitas sucessivamente e de forma muito desconexada vinda do Ministério, isto desmotiva as pessoas de tal maneira e limita, vêm directivas que são completamente contraditórias, as pessoas nem sabem bem como é que se hão-de orientar, e limita-nos muito o campo de acção

C. AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

- *O que presidiu à associação de um modelo de avaliação, o modelo CIPP de Stufflebeam, ao vosso PCE?*

B – Não percebi a pergunta.

A – Eu não sei ... eu não estava cá nessa altura.

C – Houve uma equipa que esteve na origem da elaboração do PC, essas pessoas é que optaram por uma metodologia.

Foi uma opção dessas pessoas, eu pensava que tivesse sido

C – Há sempre sugestões a nível do Conselho Pedagógico, mas depois há uma equipa que é encarregada de elaborar isso, ouvem as sugestões dos outros mas tem que haver uma equipa que avança.

B – Não conheço isso, já li isso lá,

Então é da responsabilidade dessa ...

B - Mas, não é um palavreado que aparece sobre a questão da gestão da informação na escola, não era isso?

É e não é, a própria organização do PC está de acordo com este modelo de avaliação, que, um modelo utilizado na avaliação de programas.

- *Como é que a escola avalia o seu PCE e os PCT?*

C – A nível dos projectos fazemos uma avaliação trimestral e no final do ano também se faz uma avaliação do trabalho desenvolvido

B – Na turma.

C - e da consecução ou não dos objectivos. Agora o Projecto Curricular global da escola é o Conselho Pedagógico e é o Conselho Executivo e a equipa que esteve na origem do Projecto

E para quê que servem os resultados da avaliação dos PC?

C – É suposto servirem para uma reformulação do novo projecto do próximo ano, para aprendermos alguma coisa com as falhas e com aquilo que resultou melhor. É claro que estas coisas são sempre difíceis de rentabilizar a cem por cento.

A – Desculpem lá, mas isto passa-me tudo por cima e não é por não me interessar, porque não sou do Pedagógico nunca fui, não sei o que lá se diz, há questões de discussão sobre conceitos que nunca vão chegar cá e depois confesso que o que sinto é que as pessoas em última análise queiram ou não queiram avaliam mas é se os alunos têm boas notas se passam ou não

B – É isso.

A - e o resto é figura de estilo. Agora estamos com um problema que nos obriga a fazer alguma reflexão que é a concorrência de uma escola privada que também nos vai roubar alunos e que talvez agora as pessoas comecem talvez a fazer outro tipo de avaliações, mas é uma questão burocrática, o sucesso académico dos alunos é que é o sucesso. Eu penso que o sucesso de um Projecto de Escola não é isso. Há uma série de questões que condicionam imenso o sucesso académico e que depois são dados que não entram, é que essa teoria dos rankings está a inquinhar toda a percepção que as pessoas têm do que é que são as escolas. E pronto estamos numa sociedade competitiva; para mim a avaliação tem muito mais a ver com os miúdos estarem felizes, a forma como os miúdos entram no Executivo quando têm problemas, a forma como eles aqui andam, conseguem relacionar-se com as pessoas eu penso que os miúdos são relativamente felizes dentro desta escola e isso para mim é importante para avaliar a escola, não sei em que instância é que eu vou avaliar isso.

D. PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

• *Como se organizam as práticas de avaliação desenvolvidas na escola?*

C – Primeiro que nada temos o professor em si na turma, depois há os Conselhos de Turma, depois há o Conselho de Docentes ou os Departamentos

Os conselhos de turma também decidem acerca da avaliação?

C – Sem dúvida.

E decidem o quê?

C – Casos mais problemáticos no caso do 1.º ciclo são levados ao Conselho de Docentes depois de terem sido analisados em Conselho de Turma e é decidido com o contributo de todos, são casos muito específicos. No caso deles há os departamentos.

A – Há, mas eu continuo a pensar que o essencial é o Conselho de Turma, de facto o grande órgão que trabalha a avaliação dos alunos é o Conselho de Turma,

É aí que são definidos os critérios de avaliação?

C – por departamento

A – Não os critérios de avaliação no fundo são apropriados pelos professores, e em certa medida penso eu que quanto mais diferenciados nós somos quando temos 15 pessoas é impraticável estar a pretender que haja uniformidade de critérios, mas há a preocupação com o aluno como pessoa e essa preocupação o director de turma tem um papel fundamental. O director de turma que se preocupa com a pessoa do aluno, com o aluno como um todo, consegue por vezes... Quando há situações de excepção... Em relação ao aluno que vai tendo sucesso não há problemas mas com alunos com problemas específicos, com insucesso repetido em situações particulares o director de turma e a dinâmica do Conselho de Turma pode ter uma reflexão conjunta e às vezes à conta disso conseguem-se coisas extraordinárias. Neste momento a minha turma está a ter uma professora de matemática que mudou

completamente a maneira de agir e porque no Conselho de Turma a contaminámos com a preocupação de ser uma turma com problemas sociais. Portanto há coisas que, o grupo de Conselho de Turma é um elemento muito importante e depende muito das pessoas e do director de turma.

O director de turma é fundamental?

A – Não duvide para os alunos estarem felizes na escola também.

C – No caso do 1.º ciclo isso realmente não se põe, no caso das situações específicas são combinados critérios de avaliação a nível do grupo e depois há um que se lembra de não fazer nada assim faz tudo completamente ao contrário e depois os miúdos são muito penalizados por causa disso depois surgem uma série de situações em que os pais não concordam e os outros também não mas o professor também é irredutível e prepotente e depois o Conselho de Turma não tem força para resolver ao nível de Conselho de Turma e chamar a pessoa à atenção.

A – É precisa muita habilidade para chamar as pessoas à atenção.

- *No PEE e nas actas do CP referem-se à avaliação interna da escola. Como a realizam e que papel atribuem à avaliação do PCE nesse processo?*

C – Isso foi interessante porque a nossa escola, já não é de agora, ainda isso não era solicitado pelo ministério já a escola tinha essa preocupação, acho que foi uma atitude interessante por parte da escola, o querer avaliar e tentar chegar a algumas conclusões, relativamente a isso. Depois as ilações que se tiraram daí e o que se pode fazer já é outra questão.

Como é que fizeram?

C - Houve um grupo que se ofereceu para fazer isso, foram feitos inquéritos, foram tratados, foi feita uma compilação dos dados

Que parâmetros é que vocês utilizaram para recolher dados, se foi sobre a satisfação, se foram sobre os resultados dos alunos

C – Tudo sobre o trabalho, as instalações, as condições de trabalho, abarcou vários aspectos. A equipa teve um trabalho doido eu acompanhei algumas pessoas que integraram a equipa tiveram realmente muito trabalho para tentar analisar todos os inquéritos e compilar os dados, depois voltou-se a falar nisso e colocou-se até a hipótese dessa equipa de avaliação poder ter um tempinho no horário que permitisse ir trabalhar ao longo do ano mas isso legalmente não era possível e as pessoas começam-se a cansar da carolice. Agora não sei como é que está este ano.

- *O que fazem com os resultados destas avaliações?*

C – Para já é aferir um bocado vários aspectos, a implementação e depois é suposto que quando se faz uma avaliação os aspectos que foram tidos como menos bons tentar-se desenvolver estratégias para melhorar, nem sempre as coisas são tão exequíveis quanto desejaríamos e então com uma ministra que está constantemente a mandar directivas contraditórias

Porquê que achas que talvez não tenham resultado bem, foi informação a mais ... bem essa questão da avaliação interna?

C – Não diria que não resultou, só que há questões que não dependem só do Conselho Executivo ou dos professores tem a ver com outras coisas que estão acima deles: Há outras que já podemos ter alguma intervenção mais directa.

A – Mas esta escola, é curioso, uma escola é uma entidade estranha, mas a ideia que eu tenho assim grosseiramente é que esta escola tem uma auto-estima elevada, tem-se em alta conta, tem um bom ambiente de trabalho, mas por vezes isso serve para olhar, para fazer vista grossa a mau trabalho que se faz por aí, nós temos tido de facto uma gestão muito boa, as equipas de gestão de direcção têm conseguido manter a escola, mas depois há uma equipa de professores muito bons também, mas há coisas más na escola e a essas coisas más, infelizmente ou não nós somos corporativos, nós sabemos delas, nós olhamos para o lado, nós não gostamos de pôr os dedos nas feridas, mas essas coisas também não sei quando é que se fazem porque isto é uma questão de sobrevivência, nós somos uma equipa, somos cento e tal pessoas, somos colegas e temos de conviver uns com os outros e gostamos muito pouco entre pares de criar inimizades e não sei até que ponto é que uma escola é capaz de ser totalmente eficaz na sua avaliação interna.

B – É isso, é isso.

A – não sei se é bem espírito corporativo se é instinto de sobrevivência.

Tem proposta para isso?

A – Eu por acaso acho que os alunos e os pais podiam ajudar, mas cada vez que eu digo isto toda a gente salta em cima e acha que é perigosíssimo.

Só os pais e os alunos?

A – Os alunos e os pais podiam ajudar, porque a comunidade por exemplo não está suficientemente por dentro, a comunidade que nós temos cá são os pais e os alunos.

C – E os directores de turma têm uma responsabilidade que nem sempre levam bem, quando há um elemento um professor pertencente ao seu Conselho de Turma, que tem desenvolvido um trabalho péssimo que há provas conclusivas o director de Turma deveria actuar.

A – Pois deveria, nós temos sempre dificuldade em actuar porque nos sentimos muito frágeis e não apetece criar inimigos com os nossos colegas. Nós precisávamos de ajuda numa verdadeira avaliação, até dos professores, porque isto de nós termos aquela avaliação que somos todos avaliados com satisfação a mim não me ..., estou no 10.º escalão há uma data de tempo, vou estar mais 15 anos, ao menos que fosse avaliada.

(B ausentou-se neste momento)

E. RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

- *Em que medida se podem estabelecer relações entre a avaliação (dos alunos, do PCE, da participação dos professores) e as aprendizagens dos alunos?*

A – Isso tem tudo a ver, a questão é que ...

C – Isso está tudo inter-relacionado.

A – Isso está tudo inter-relacionado, agora levantar isso e perceber como, ora aí está uma coisa muito útil. Era capaz de ser de facto interessante que o fizessem as pessoas que andam cá há mais tempo ou que têm mais vontade de pensar no fenómeno, mas de facto avaliar é muito complicado.

O desenvolvimento de um PC tem a ver com o desenvolvimento dos professores?

- A – Um PC na sua essência independentemente da dimensão burocrática ou não como é que está redigido ou não, num verdadeiro PC é óbvio que tudo isso está ligado e existe um Projecto Curricular que nós vamos desenvolvendo, independentemente de como está redigido ou se usa o modelo de este ou daquele, de facto nós aqui não estamos a funcionar costas viradas uns para os outros e estas coisas estão profundamente relacionadas.
- *Como faz a escola para saber se está a promover as aprendizagens dos alunos?*

C – Há essa avaliação interna que tem logo um peso, há a avaliação que nós próprios também fazemos e os Conselhos de Turma ou é suposto fazer-se, e a nível do Conselho de Docentes.

A – E há as notas dos alunos.

C – E deveria servir como base de análise também as notas dos alunos. Uma turma que sucessivamente tem 80 ou 90 % ou mais de negativas, eu acho que seria de questionar a validade pedagógica e as metodologias utilizadas.

F. MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO

- *Na vossa opinião, o que é necessário para uma completa avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola?*

A – Havia uma coisa muito difícil, mas que deveríamos poder fazer, ser moscas e ver como que correm as aulas. Porque o principal da escola passa-se dentro da sala de aula e os professores são uma gente muito ciosa da sua intimidade e por vezes não corre tão bem com isso e se calhar era importante, é preciso habilidade... Era preciso conquistar as pessoas para aceitarem isso, para aceitarem ser observadas, abrir um bocadinho a sala de aulas.

C – Avançar com um tipo de avaliação diferente de nós próprios sem ser aquela de toda a gente corrida a bom ou satisfaz, eu defendo que devia de haver uma avaliação efectiva dos professores na sala de aula durante vários dias, agora sem ser com esse papel da imposição como ela diz.

E essa avaliação devia de ser com elementos de avaliação de dentro da escola ou externos.

A – Se calhar era bom que fossem de uns e de outros, pelos dois, porque há coisas que quer está cá perceberá melhor e de fora pode não olhar.

C – Sim mas essa avaliação ter um peso maior ou estar mais direccionada para a capacidade de trabalhar do professor e não ir lá verificar se preencheu o mapa tal, se fez o papelinho dos objectivos e das actividades, os papeis seria absolutamente secundário, era a capacidade pedagógica e de relacionamento do professor com os alunos, isso é que acho que era fundamental.

Devia de se centrar só no professor esta avaliação?

C – E depois nas condições que a própria escola oferece, nas condições de trabalho e até na implementação até de normas. Neste caso nós temos tido um Conselho Executivo impecável com pessoas com ideias arejadas, com abertura de espírito e que implementaram uma série de situações e que souberam muito bem levar, foram fantásticos. Agora temos um Conselho Executivo diferente, também começaram agora.

A – E coitados caiu-lhes o céu em cima.

C – Pois com todas estas modificações que têm vindo. Mas realmente temos tido sorte aqui na escola de poder contar com uma equipa assim, sabes que em muitas escolas infelizmente não há.

A – E isso tem sido muito importante para a escola, Esta escola tem uma vantagem, nós chegamos ali e dizemos o que queremos fazer, e eles sim senhora, diz o que precisas e vamos a isto, há outras escolas que quando dizemos eu quero fazer, alguém diz logo, não pode ser isso é muito complicado, não te metas nisso.

C – E as pessoas não se colocam ao mesmo nível dos colegas.

A – Mas também, eu volto à carga, os alunos têm uma ... enorme nos professores e eles são muito justos e eles não avaliam só o porreirismo, se os alunos fossem treinados, e isso é muito importante trabalhar as pessoas para terem sentido crítico e avaliarem os outros, os alunos eram uma personagem importante.

C – E até os pais.

Resta-me agradecer a vossa disponibilidade e a vossa participação. Obrigado.

A. CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE

- *Com a reorganização curricular do ensino básico são introduzidas alterações ao nível do currículo e da avaliação. Como é que a vossa escola construiu e colocou em prática o vosso PCE?*

A – Eu vou virar mais para a minha área, que é a Matemática e as Ciências, nós tivemos a preocupação de que os três ciclos se entrosassem de maneira a que as crianças pudessem ser sempre acompanhadas desde que entravam aqui nesta escola. Tivemos sempre a preocupação de estarmos em conjunto a debater desde a avaliação, ao currículo, à matéria, aos conteúdos das matérias, que nos interessavam e de fazer o ajuste, tivemos sempre essa preocupação de ajustar à idade cronológica das crianças e depois irmos vindo até ao 9.º ano. Tivemos sempre a preocupação de discutirmos a avaliação em conjunto. Ao nível do departamento? Ao nível do departamento juntávamos os professores, fazíamos reuniões em que cada um punha os seus problemas, punha as dificuldades, mesmo ao acompanhar o currículo que lhe estava distribuído como é que estava a avaliar e ponderámos sempre muito em cada aspecto essa avaliação, em que aspectos é que deveríamos avaliar. No ano passado, fizemos até no final do ano um relatório em que nós numa reunião final debatemos aquilo que tínhamos feito e o que devíamos programar para este ano.

Os departamentos reuniam entre si e depois levavam para o Conselho Pedagógico?

Exacto. Para depois construir o Projecto com base na experiência que vinha dos grupos e tínhamos essa preocupação de que o PCE não fugisse muito àquilo que está estipulado pelo Ministério mas adaptá-lo à nossa realidade, a esta realidade de escola.

Preocuparam-se muito com a forma, com a estrutura do documento?

Não, não foi, tivemos muito mais interesse na aplicação prática do currículo, das estratégias, aí sim, tivemos o cuidado e muito mais preocupados. Eu penso que não fomos muito dados a pôr aquilo tudo no papel, fomos mais em aplicar na prática.

B – Nós é praticamente a mesma coisa, fazemos as reuniões, temos sempre no nosso departamento um professor do 1.º ciclo (Língua Portuguesa) e aferimos critérios em conjunto, ao nível dos objectivos, para não se tornar tão repetitivo, decidimos quando dar os conteúdos, organizamos isso. Ao nível de critérios de avaliação também, praticamente é o mesmo.

A – É, nós também temos essa preocupação, às vezes o aprofundar de um tema, já não é aprofundado no 1.º ciclo vai ser aprofundado no 2.º ciclo, ou então entre o 2.º e o 3.º nós decidimos, nós damos as bases e depois o aprofundar é no 3.º ciclo, fazemos isso como colegas.

E isso depois operacionaliza-se ao nível do PCT ou não? Consegue ser operacionalizado ou é difícil?

A – Não, eu acho que não é difícil.

B – Eu acho que não é difícil, não tem sido.

A – Eu acho que há uma abertura muito grande, e é engraçado que os professores novos que são os que têm mais dificuldade a entrar e acabam por ter essa abertura. Hoje em dia os professores novos já são também um bocadinho mais abertos e isso tem-se notado e esta escola tem tido essa sorte, depois os professores novos que vêm conseguem encaixar-se neste projecto e assumem e até o enriquecem. Muitas das vezes os professores novos trazem experiências, muitas ideias e vêm enriquecer toda aquela dinâmica que a escola já tem.

• *O que é um projecto curricular de escola e para que serve?*

A – Eu acho que o PCE interessa para a formação do aluno e tem que apontar na formação do aluno, como pessoa, e pessoalmente penso que também tem que preparar o aluno para futuro e aí é que nós temos que apostar. Retirar aquilo que é supérfluo, que não tem grande interesse e irmos apontar mesmo para aquilo que nos parece que é importante na formação do aluno como ser humano, como pessoa e como aluno para poder singrar quando sair da EBI.

Como é que se chega a esse conhecimento do que é que eles precisam, o que é supérfluo, o que é que escolhemos...

A – É difícil mas eu acho que nestas escolas, EBIs, em que nós começamos a conhecer o aluno no 1.º ano e que o acompanhamos até ao 9.º ano, todo este historial. Quando agarro num aluno no 5.º ano, eu não o conheço mas já temos um historial, temos os colegas que foram os professores a quem recorremos e isto é muito mais fácil de conhecer a criança e saber que tipo de aluno é aquele que eu tenho, quantas vezes nós dizemos há aqui um problema qualquer e logo recorremos ao colega e leva-nos a caminhar num sentido.

B – E arranjar estratégias para contornar as dificuldades.

A – Exactamente, umas vezes porque ele é muito bom e temos de contornar e sobressai e outras porque é muito fraquinho e tem que se contornar de outra maneira, se um aluno vem de fora nós levámos quase um ano a conhecer aquela criança, e nós aqui temos essa vantagem.

Focalizou o PC nos alunos e para os professores, o desenvolvimento do PC traz alguma coisa para os professores?

A – Não acho que traga assim, o nosso PC aponta muito naquilo que o ministério nos impõe e eu acho que não fugimos muito dali, não acho que nos traga assim nada de novo.

B – Não também acho que não.

A – Eu aí tenho uma opinião, eu acho que o PCT acaba por se diluir neste projecto curricular de escola, acaba por ser quase tudo um bocadinho igual e nós vamos acabar por trabalhar os tais casos que sabemos, mas o PCT acaba muitas vezes por se diluir no todo.

B – No geral.

A – E aí eu acho que é uma falha, porque há turmas em que aquele PCT acaba por os professores são quase que obrigados a alterá-lo e vemos isso nas reuniões mensais quando falamos o que já deste ou não deste e “eu não dei nada eu ainda vou aqui” porque a turma não permite e aí essa turma não deveria seguir aquele projecto deveria ter outro projecto. E há uma falha, que eu sinto até como professora muitas vezes

E acha que se deve ao facto de ter que haver um PC e as pessoas não são capazes de se organizarem em torno disso ou por outros motivos?

A – Não, é porque depois todos temos muitas horas e isto tudo um PCT próprio para aquela turma é uma coisa que tem de ser muito pensada, reflectida, leva muito tempo.

B – Tínhamos que estudar bem cada caso, e as turmas são grandes.

A – Exacto, com turmas de 28 alunos, tudo isto é muito complicado e acabamos por ser quase cada professor a adaptar de acordo com aquela realidade.

B. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

- *Uma das alterações introduzidas com a reorganização curricular refere-se a uma perspectiva integrada de currículo e avaliação. Que significado atribuem a este facto?*

A – Eu por um lado sinto que foi sempre assim, a avaliação foi sempre a par com o currículo com a parte curricular. Eu estou-me a lembrar que nós no nosso departamento tivemos a preocupação de dar alguma ênfase à parte humana do aluno aos seus valores e não só à ficha, à componente idade e já estamos um bocadinho mais abertos e chamamos a atenção dos miúdos, ao comportamento, às atitudes e vamos repisando, e cada vez vamos dando mais ênfase ao aspecto da criança como ser humano que está ali e não só aquilo que ele faz, eu sinto isto e é isto que tem sido feito.

B – É a mesma coisa, tal e qual.

- *O que é avaliar?*

A – para mim avaliar é a coisa pior do mundo.

B – Para mim também.

A – Avaliar é difícil, extremamente difícil, nem os pais sabem o quanto é difícil avaliar muitas vezes a criança, porque eu acho que a avaliação tem aspectos que acaba por ser positiva em que o ego da criança fica ótimo, mas depois se vamos avaliar friamente o que o aluno fez a sua prestação podemos estar a destruir algo dentro daquela criança. Eu sei que eles têm que ser confrontados com a vida e não é sempre muito boa e não vai estar sempre como eles querem, mas é terrível quando chego à avaliação sinto que me vou pôr na pele deles e penso como é que esta criança vai reagir e se a reacção que eu quero que aquela nota vai dar faça com que seja positivo. Se eu lhe der um dois, eu quero que aquilo tenha um retorno positivo para mim que seja para o aluno estudar mais e não para o diminuir.

Mas quando avalia não lhes dá só notas...

A – Não, mas eles fazem a auto e hetero-avaliação, eles avaliam-se e eu dou aquilo que eu penso deles, pela minha maneira de ver e é engraçado que normalmente vêm sempre ao encontro, muito tristes alguns, mas vêm ao encontro daquilo que nós damos.

Mas eu acho que avaliar é sempre um acto difícil, mas pronto é algo que se tem que fazer.

E a definição é também difícil?

A – É, é.

B – A definição é mais difícil ainda. Há tanta coisa.

A – Definir avaliar é difícil, eu não sei o que é que...

- *Referem no PEE a importância da diferenciação do ensino e de que este desperte uma vontade permanente de aprender. Como se organiza a escola para este efeito?*

B – É no departamento e nos conselhos de turma.

A – É, é nos conselhos de turma às vezes até há o retorno, nasce no conselho de turma e vem ao departamento, e muitas vezes é o próprio departamento que leva até aos conselhos de turma actividades para desenvolver objectivos que se propõem com os alunos

E normalmente existe alguma comunicação horizontal entre departamentos acerca daquilo que os alunos necessitam por exemplo algum tipo de apoio?

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 8)

A – Sim ao nível do pedagógico, isso é discutido cada um de nós leva o ponto de vista dos colegas e até opiniões contrárias e isto é discutido ao nível do pedagógico e chegamos sempre a um consenso e ouvimo-nos e sabemos a opinião de todos.

C. AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

- *O que presidiu à associação de um modelo de avaliação, o modelo CIPP de Stufflebeam ao vosso PCE?*

A – Eu penso que isso apareceu um bocadinho imposto, apareceu-nos, não foi propriamente discutido entre nós, foi lançado e depois nós tentámos ver se nos adaptávamos ao que estava proposto, foi mais isso.

- *Como é que a escola avalia o seu PCE e os PCT?*

A – No final do ano geralmente no pedagógico, debate e a avaliação.

E basearam-se em quê?

A – Analisavam-se os resultados dos alunos, o sucesso escolar, aliás até se fez uma avaliação interna de escola, que eu pessoalmente achei que estava completíssima, exaustiva em vários aspectos e que realmente vem um bocadinho nessa linha.

- *Para que servem os resultados da avaliação do PCE?*

Foram usados para quê? Ou se houve alguma avaliação relacionada com isso? Em primeiro lugar saber se houve avaliação?

A – Que eu me lembre não, tirando a avaliação interna que serviu um bocado para...

De qualquer forma se existisse avaliação do PCE formalizada, esses resultados poderiam servir para quê?

A – Eu acho que esses resultados serviriam para nós vermos até que ponto é que aquilo que estava decidido entre os diferentes departamentos estava a funcionar ou não e era nesse sentido que deveria ser depois ponderada.

B – E analisaríamos e poderíamos alterar ou não, conforme, eu também acho.

D. PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

- *Como se organizam as práticas de avaliação desenvolvidas na escola?*

Em termos de escola, em termos globais, como é que se organizam as práticas de avaliação na escola, como é que os professores costumam fazer? Há definição de critérios conjunta?

A – Há.

B – Sim, sim. Aliás fizemos ao nível dos três ciclos.

O que é que é da responsabilidade do colectivo e o que é que é da responsabilidade do individual?

A – Nós no nosso grupo juntámo-nos todos, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo, e analisamos toda a documentação que tínhamos, os programas, o currículo nacional e depois cada professor de

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 8)

o seu parecer, apresentando até propostas e depois no fim compilámos um documento onde qualquer professor, neste caso da Matemática, se reveria nas diferentes situações.

E presumo que agora a comunidade, porque eles estão na Internet.

A – Exactamente. Mas nós, até nessa altura, eu acho que demos um passo em frente porque os nossos até foram postos na Internet, qualquer pai vai à Internet e sabe que o seu filho...

Só têm é critérios, isto não é nenhuma apreciação minha só estou a constatar o facto, têm é profundidades diferentes, os critérios, consoante as várias áreas.

A – Exactamente, é.

De qualquer forma, vou voltar à questão da avaliação interna da escola, no PEE e nas actas do Conselho Pedagógico referem-se à avaliação interna da escola.

B – Eu acho que deveria continuar.

A – Eu também.

B – É um modo de ter um feedback do trabalho que foi feito.

Toda a gente teve conhecimento do trabalho dos outros ou só acerca do seu departamento?

A e B – Dos outros também.

Foi útil para vós??

A – Sim.

B – É verdade, porque quer queiramos quer não há aquela experiência, há aquele documento e serve sempre, até mesmo agora, não temos tido outra avaliação e continuamos a recorrer àquela.

Construíram indicadores para a acção a partir da avaliação que fizeram ou têm só os resultados?

A – Não, temos os indicadores também, e toda a comunidade foi ouvida, porque eu acho que a tal avaliação que nós temos e que foi feita envolveu todos os intervenientes.

Os critérios para a avaliação foram construídos por vós?

A – Exacto, e foi feito exaustivamente nos diferentes sectores, desde a associação de pais, aos alunos, aos funcionários aos professores, à direcção, quer dizer, varreu-se digamos que todas as áreas para que aquilo saísse, para nós vermos o produto final e para vermos o que estava errado ou que não estava e depois analisarmos, e eu acho que foi muito positivo. É um trabalho terrível, porque isto é um trabalho que não se faz numa semana ou duas semanas, acho que até era de continuar, na altura pus algumas reticências quando aquilo apareceu, mas depois achei que aquilo era muito importante numa escola.

Entretanto foram alvo de um relatório da IGE, em relação a um e a outro notaram algumas discrepâncias?

B – Na altura até achámos que estava muito próximo.

A – Não muito, claro que haveria algumas diferenças, mas estava muito próximo.

A IGE teve acesso à vossa avaliação interna, antes?

A – Teve.

B – Até falámos nisso, achámos que estava tudo muito compostozinho, muito parecido com a nossa avaliação.

A – Por acaso foi e achámos “estamos a trabalhar bem” foi logo aquilo que dissemos. Porque se vêm pessoas de fora e a saber o que estão a fazer e se fazem e se se aproximam tanto do que está feito pela escola é porque realmente as coisas estavam a funcionar.

E. RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

- *Que relação existe entre o novo modelo de currículo orientado por competências, contextualizado no PCE, e as aprendizagens dos alunos?*

A – Nós aqui na escola, as turmas são muito homogéneas, quando eu acho que hoje as coisas tendem a alterar-se um bocadinho e a mudarem um bocadinho e teremos com certeza, que pensar de outra maneira. Porque as turmas eram homogéneas depois passaram a ser heterogéneas e neste momento já estamos a ponderar como é que havemos de as fazer.

Não existe uma relação directa entre trabalhar por competências ou avaliar competências e as aprendizagens dos alunos? É o que me está a dizer?

A – Não. Eu acho que veio, mas as turmas muito grandes muito heterogéneas em que está o menino com problemas, está lá o menino que é quase sobredotado, isto é extremamente difícil, depois avaliar as crianças, e às vezes limitamo-nos que a cumprir quase o que está estipulado.

B – Eu acho a mesma coisa, em turmas tão grandes é muito difícil chegarmos a todos.

Há pessoas que dizem que o currículo por competências, utilizando uma expressão mais simples, “não entrou” e as pessoas têm alguma dificuldade. Outras pessoas dizem que vez trazer um problema grave que é a avaliação das competências e que o objectivo traria já e si algum critério.

A – Exactamente, traz um critério que é muito mais fácil de avaliar a criança, as competências são muito mais latas, é mais complicado e numa turma com 28 alunos vemos um bocadinho aflitos para avaliar cada um, cada criança por competências, muitas das vezes acabamo-nos por nos enfiar nos objectivos e ver se cumprimos os objectivos propostos.

Que estão relacionados...

A – Que estão relacionados com aquela competência ou com a outra, pois.

- *Em que medida se podem estabelecer relações entre a avaliação (dos alunos, do PCE, da participação dos professores) e as aprendizagens dos alunos?*

Podemos dizer que as aprendizagens dos alunos têm uma relação de dependência da forma como avaliamos as coisas da escola ou dentro da escola e os avaliamos a eles também?

B – Eu acho que sim.

A – Eu acho que sim, tem a ver, a maneira como os avaliamos e as competências que exigimos que eles atinjam, eu acho que tem relação uma coisa com a outra.

Há pouco falou na nota, quando eu pedi para definir avaliar e disse que não era só a nota, que também lhes escreve também lhes diz... a maneira como nós dizemos aos nossos alunos o que dizemos o que é bem, se está mal e que caminho...

A – Exactamente era isso que eu estava a dizer, é a tal dificuldade da avaliação e porque se nós dissermos a um aluno, mesmo fraquinho, as coisas de uma maneira muito positiva ele não vai sentir-se diminuído, vai sentir aquilo até como um estímulo. Agora se chegarmos lá apresentarmos só a nota podemos estar a criar problemas à criança.

Podemos abandonar as notas ou não?

B – Até era bom.

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 8)

A – Eu não me importava nada, não eu acho que não é por aí, mas não me importava nada de abandonar as notas. Por exemplo, há professores que dão as percentagens, eu já abandonei isso não dou percentagens, já que temos níveis, dou por níveis, e às vezes eles até me dizem “ele tem dois e eu tenho dois”, e eu lá explico que o nível abrange várias situações. Por isso eu não teria grandes problemas em abandonar notas.

B – Os alunos é que não ficariam muito contentes, eles são muito agarrados à nota gostam de saber se é um três forte ou se é um três fraquinho, ou se é um dois mais e dizem que o estar lá o mais tem muita influência.

B – Acho que pelo menos no 3.º ciclo, eles dizem muito isso, dizem “então eu tive 70% e o outro que teve 48% e que faz os trabalhos de casa também vai ter três”, não acham justo e estão sempre a pôr em causa.

• *Como faz a escola para saber se está a promover as aprendizagens dos alunos?*

A – Nós no que diz respeito à Matemática desenvolvemos algumas actividades durante o ano todo em que vamos mais ou menos apercebendo-nos, fazemos umas Matematiadas que são uns torneios lúdicos mas que têm a Matemática como pano de fundo e a coisa funciona e nós vamos-nos apercebendo, fazemos o jogo do 24, que é de cálculo mental. Vamos fazendo estas actividades ao longo do ano, em diferentes etapas. Para além do normal das aulas e da avaliação.

B – Nós fazemos as Olimpíadas da Leitura em que eles têm que ler uma obra, e depois vão responder a uma série de perguntas, algumas têm a ver com a interpretação outra com outros aspectos, depois temos os Neurónios que é mais de cultura geral e temos as Olimpíadas da Língua que tem a ver mais com aspectos gramaticais.

A correcção dessas iniciativas são feitas só pelos professores, são feitas pelos alunos também, os alunos têm algum acesso da forma como vão ser avaliados, participam nela ou não?

B – Portanto, eles participam em massa, são eles que se inscrevem? Sim nós colocamos em livro de ponto e há turmas que vão inteiras.

A – Nós temos o problema da semana, eles aderem com muita facilidade e gostam muito. Levam o problema e a nós não nos interessa se o problema chega a casa e é resolvido pelo pai, pela mãe e pelo filho, até é positivo. O que nós interessa é que o aluno traga, discuta depois o problema na sala de aula com o professor, como é que eles chegaram ali, depois aquilo depende do grau, uns chegam por uma maneira, outros chegam por outra e discute-se na sala de aula.

E essas preocupações são aferidas dentro do departamento?

A – Dentro do departamento e cada professor vai descobrindo exercícios e vai-se discutir se se adapta à matéria que estamos a dar e vamos sempre trabalhando durante o ano inteiro.

Qual é que é o “peso” do departamento dentro da escola?

B – Eu acho que é importante. Até porque como são os três ciclos em conjunto aferimos critérios, há todo um trabalho de equipa continuado acho que é mais importante que muitos outros.

A – Eu também acho, um coordenador de um departamento é neste momento a pessoa que reúne as condições todas para gerir o departamento e depois criou-se ou já existia e que se manteve, o delegadô de grupo, que eu acho que perdeu totalmente e acho que já não faz sentido e na prática já não funciona.

E qual é que é o papel das NAC neste quadro dos departamentos que estamos a falar. Qual é que é a vossa opinião?

Protocolo 3a – Coordenadores de Departamento (ANEXO 8)

A – Eu acho que era, já não. A Formação Cívica sim, é transversal pode-se trabalhar em qualquer área, sim, mas até aquela hora que o Director de Turma tem com a sua turma pode desenvolver algumas actividades, tudo bem.

E a Área de Projecto?

A – A Área de Projecto eu acho que é, eu nunca dei Área de Projecto por isso vou falar por aquilo que eu sei e pela minha experiência. É quase que uma repetição de actividades que feitas por outras disciplinas, o caso da EVT.

Acham que a perspectiva de integração está subjacente à Área de Projecto, a integração de vários saberes não funciona?

B – Não.

A – Não funciona, poderá funcionar na escola uma turma que esteja a funcionar muito bem que tenha a sorte daquele grupo de ter duas pessoas com uma ideia realmente brilhante e fazerem uma coisa muito importante com os miúdos, porque de resto não vejo ...

B – Duas pessoas no 2.º ciclo, porque no 3.º ciclo é só uma pessoa.

E a constituição da turma terá influência no trabalho de projecto ou não?

A – Tem.

B – Sim, aqueles que chegam de novo, ouço os colegas a queixarem-se, de que é muito difícil, os outros já estão habituados, já vêm desde o 1.º ciclo.

A – É, há imensos problemas, pelo menos na primeira reunião que nós ouvimos os colegas coisa custa sempre muito. Eu acho que há ali uma repetição, porque acabam por estar a entrar... são dois professores, depende depois dos professores, se é de Ciências vai desenvolver as Ciências, depois nas Ciências estão a desenvolver o mesmo trabalho, aquilo há uma repetição.

B – E o Conselho de Turma muitas vezes desconhece e também não se sabe.

A – E depois não se conhece os miúdos, o que é que eles dão, o que é que eles gostam.

B – E os miúdos também não gostam. Há uma turma que tem a seguir à minha aula em que eles dizem “que seca, lá vamos nós outra vez para aquela chachada”.

A – Não. Não. Também não gostam.

B – Os do 9.º ano por exemplo dizem que era preferível irem para casa estudarem.

A – O Estudo Acompanhado, eu por exemplo tenho uma experiência que é assim, eu dou Estudo Acompanhado, sempre dei, tenho normalmente três turmas e calha-me uma turma (EA). Claro que como os tenho no Estudo Acompanhado aponto muito para a minha área e noto a diferença que é dar 90 minutos mais de exercícios, de outro tipo de coisas, daquela turma para as outras não tem nada a ver. E eu posso falar até pelo Português, porque trabalhei muito com a colega de Português e batalhávamos ali no Português e na Matemática e os miúdos vão muitíssimo bem preparados em relação às outras duas turmas que têm outras pessoas mas que já não é o próprio professor. Aí a coisa já funciona se ...

E a avaliação nessas áreas é diferente.

A – É no EA é qualitativa, na AP é qualitativa mas pesa na avaliação final, tem peso enquanto que no EA não tem peso.

- *Na vossa opinião, o que é necessário para uma completa avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola?*

A – Eu acho que é importante manter-se a avaliação interna.

E aí que coisas é que são importantes de avaliar? Que parâmetros que assume?

A – Os critérios de avaliação que utilizam, se estão ..., porque de ano para ano os critérios alteram-se e nós vemos que há miúdos diferentes e há que avaliar os critérios, há que avaliar estas áreas. Eu acho que essa avaliação tem que ser feita.

E as aprendizagens dos alunos contam também.

A – Exacto.

Podemos avaliar o desenvolvimento do currículo na escola só a partir das aprendizagens dos alunos?

A – Não.

Se as aprendizagens dos alunos não são suficientes, se não há mais algumas coisas que temos de ter em linha de conta?

A – Eu acho que temos de ter em linha de conta, além disso as aprendizagens dos miúdos como seres humanos a parte deles como intervenientes neste processo todo, sem ser aquele número frio da avaliação, as atitudes, os valores, o que podemos transmitir ou não.

E os professores? Não devem ser avaliados também internamente?

A – Eu acho que sim.

B – Acho que sim.

A – Acho que cada vez mais os professores também têm que ser avaliados, nisso estou plenamente de acordo e acho que há muitos anos que os professores tinham que ser avaliados e não aquela avaliação que nós fazemos só do relatóriozinho e tal, isso quase não é nada. A avaliação pelo absentismo, isso tudo tem que ser avaliado. Acho fundamental que os professores sejam avaliados, agora como é que vão ser avaliados e por quem isso já é uma questão que está ...

Mas acham que a escola pode definir alguns critérios de avaliação dos próprios professores?

A – Eu acho que sim. Acho que sim.

B – Sim.

A – Podia definir dois ou três parâmetros para avaliar e os professores ao entrarem na escola sabiam se queriam uma avaliação boa tinham que cumprir aqueles três ou quatro parâmetros e eu acho que isso era fundamental.

Têm alguma sugestão de parâmetros?

B – Não falando em parâmetros, eu, por exemplo, como sou de Português e como no dia 21 os meninos até vão fazer exame e os alunos estão sempre a dizer que eu sou muito exigente e que estou sempre a mandar fazer trabalhos de casa, eles perguntam-me porque que tem de ser assim, e eu digo-lhes que eles vão fazer exame mas que eu também estou ser avaliada, porque se eu lhes der 3 e eles chegarem e tiverem um 1, como é que eu fico?

Eu já me sinto um bocadinho a ser avaliada, eles depois acabam por compreender, o sucesso deles é o meu e sinto que estou a ser avaliada e portanto há que trabalhar. Se eles tiverem sucesso o professor trabalhou bem, se eles não tiverem sucesso o que é que o professor andou a fazer? É o que se diz e se calhar se houvesse exame a todas as disciplinas, alguns professores que não são tão exigentes, como eles dizem, faziam um trabalho diferente do que aquilo que fazem porque não se vêem obrigados.

A – Os exames nos finais de ciclo que se fala, é uma forma de ir avaliar também o trabalho desenvolvido pelos professores.

Não sei se querem dizer mais alguma coisa.

Muito obrigada pela vossa colaboração e pela vossa disponibilidade.

A. CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PCE

- *Com a reorganização curricular do ensino básico são introduzidas alterações ao nível do currículo e da avaliação. Como é que a vossa escola construiu e colocou em prática o vosso PCE?*

C – O que tem sido feito, portanto, partiu-se de um conjunto de ideias recolhidas ao nível de diferentes departamentos que foram canalizados para o Conselho Pedagógico tendo sido posteriormente constituída uma comissão, digamos, que reuniu e que organizou mais ou menos o PCE e que depois foi novamente apresentado, discutido e aprovado.

D – E depois foi constituir uma grelha, não é? Aquela grelha que ...

Está no suporte informático com os PCT.

C – Sim, sim.

D – E depois à medida que os professores, dentro do grupo, vão tendo ideias ao longo do ano daquilo que se pode fazer, à medida que vai correndo o ano vão tendo ideias e surgindo oportunidades de fazer as coisas depois é lançado informaticamente pelo lado pedagógico para ficar tudo formalizado.

Em relação a cada turma neste aspecto?

D – Sim em relação a cada turma, mas há projectos que envolvem mais do que uma turma.

C – Sim há projectos que envolvem mais do que uma turma,

Em que área?

C – Na Área de Projecto.

- *O que é um projecto curricular de escola e para que serve?*

D – Um PCE é capaz de ser um inventário daquilo que se faz ao longo do ano, esse inventário é feito com alguma antecipação, também é um plano, acaba por ser um plano, muitas vezes é um plano de intenções muitas delas que se realizam, penso que quase todas.

C – É um plano de intenções, algumas directrizes vêm superiormente e depois nós tentamos sempre moldar, mas de certa forma é um plano que nós tentamos sempre adaptar às nossas realidades da escola e acima de tudo tentamos que seja exequível.

Como é que fazem para adaptar isso? Em que é que se baseiam para adaptar?

B – Baseamo-nos, sei lá, em estudos ao nível dos miúdos, o que é que eles fazem, as vivências que eles têm, a situação familiar deles.

C – Às vezes, também a partir da motivação deles e das matérias leccionadas, o que eles já deram, depois de eles já terem falado passamos para outro tipo de concretização e consolidação.

Discutem isso no departamento ou é mais ao nível do Conselho de Turma esse tipo de adaptação?

D – Em termos de departamento pode ser discutido, mas como o departamento envolve vários grupos, pode não passar propriamente pelo departamento de uma forma formal. Agora passa a nível de grupo, o grupo sabe que se vai desenvolver aquela actividade com as turmas x e y, e também pode passar pelo Conselho de Turma.

C – A nós pelo Conselho de Turma passa sempre e acaba por passar sempre pelo departamento porque o nosso departamento é só Educação Física e reunimos sempre juntos os dois grupos do 2.º e 3.º ciclo, à partida passa sempre pelo departamento e depois vai aos Conselhos de Turma.

D – Que não é o caso do meu departamento.

O teu departamento envolve ...

D – Físico-Química, Ciências Naturais e Ciências da Natureza.

B. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO

- *Uma das alterações introduzidas com a reorganização curricular refere-se a uma perspectiva integrada de currículo e avaliação. Que significado atribuem a este facto?*

D – Eu falo um pouco em função da minha sensibilidade, eu acho que tudo aquilo que deve ser feito deve ser avaliado. Para se ter uma consciência daquilo que se está a fazer. Eu acho que em termos gerais deve ser avaliado, e toda a gente deve ter consciência de como é que aquilo correu. Agora em termos de avaliação do aluno aí as coisas tornam-se um bocado mais difusas porque estes projectos são projectos colectivos e são projectos em que o professor entre aspas não está com os olhos em cima de dez ou quinze ou vinte ou trinta todos ao mesmo tempo cada um deles a fazer coisas diferentes torna-se um tipo de avaliação muito complicado.

C – Também não é algo assim muito palpável que se consiga traduzir facilmente em números.

D – E que se atribua com confiança, tem que se ter bases para dizer o que ele fez bem ou que fez mal e aí num trabalho colectivo, todos a fazer uma coisa ao mesmo tempo, no fundo é um pouco a avaliação do trabalho de grupo, principalmente quando os grupos são grandes.

C – A avaliação é sempre feita mais de uma maneira global, temos de ver se correu bem esse projecto se não correu, conseguiu-se concretizar, não conseguiu-se concretizar, acho que funciona mais nesse género. Está claro que quando alguém dispersa, consegue-se sempre ver um ou outro que se empenha mais, ou outro que não se empenha mesmo nada.

D – Mas esse é um aluno que se destaca, são destaques.

C – Exactamente, são destaques.

D – É mais uma apreciação global de como é que correu a actividade.

C – Mas para além da importância que é ver o que os miúdos fazem, acho que também é bastante importante ver se o projecto em si se conseguiu-se concretizar ou não. Será que é este o melhor método de trabalho ou não, e acho que é essencial, como B, disse haver uma avaliação.

- *O que é avaliar?*

D – Isso é capaz de ser a questão mais complicada do ensino. Avaliar no fundo se calhar é ... para avaliar tem que se mensurar e há coisas que são muito mensuráveis, e agora mensuradas segundo critérios às vezes critérios subjectivos, critérios objectivos, o que é subjectivo para mim é objectivo para o outro.

C – Avaliar, vamos classificar, é uma classificação que nós fazemos dos miúdos.

D – Avaliar é seriar, no fundo a avaliação acaba por ser uma seriação.

C – É.

D – Pode ser uma seriação mais abrangente ou menos abrangente, mais convergente ou menos convergente, mais difusa, mas é sempre uma seriação. Acaba sempre por distinguir, isso é. Agora, que é o processo mais complicado do ensino, eu penso que é.

- *Referem no PEE a importância da diferenciação do ensino e de que este desperte uma vontade permanente de aprender. Como se organiza a escola para este efeito?*

D – A diferenciação em função das capacidades dos alunos? É isso?

Sim, Sim.

D – A diferenciação em função das capacidades dos alunos passa muito pelo professor que está com os alunos, que por sua vez vem com algumas directrizes do departamento, do grupo ou até do Pedagógico. É o professor que está com os alunos e que vai ter que fazer a diferenciação e sentir que o aluno é capaz e de que o outro não é capaz, é ele que os conhece.

Vocês tem alguma preocupação quando é no Pedagógico em alertar para algum tipo de questões relacionadas com isto ou não, é que as actas nem sempre reflectem todo este tipo de ...

C – A nível do Pedagógico acho que não, não há, eu acho que, nós é mais a nível do nosso departamento é que costumamos alertar mais para isto.

D – E a nível de Conselho de Turma:

A – Como mais ou menos o grupo é estável, é tudo efectivo, os miúdos vão passando de uns para os outros e nós vamos trocando as impressões e como é que fazemos e como é que se pode fazer.

D – No nosso caso, a diferenciação é mais ao nível do Conselho de Turma. O Conselho de Turma é que conhece os alunos e depois fazem-se determinados currículos, até mesmo com conteúdos algo diferentes, mais simplificados e bastante específicos, faz-se no Conselho de Turma com o anuimento do professor de cada uma das disciplinas. Agora há uma coisa que eu considero é que a aprendizagem envolve sempre esforço e essa situação de que vou tentar motivar, está bem, tem algum fundamento, mas não é assim que se aprende. Aprender implica esforço e trabalho.

E a avaliação tem influência nesse trabalho, nos alunos?

D – Quando nós avaliamos os alunos, avaliamos em função dos critérios que estabelecemos, e nesta escola há aqueles alunos que têm critérios algo distintos do grosso da turma, para aqueles que têm facilidades não há critérios diferentes de avaliação, agora para aqueles que têm dificuldades há alguns critérios diferentes de avaliação.

C – Com a avaliação acabamos sempre por retirar alguma coisa que queremos sempre modificar ao nível dos alunos e o tratamento que nós lhe damos e o levantamento das dificuldades que ele tem, e a avaliação irá servir-nos para isso. Serve para vós e para os alunos também.

D – Há uma coisa que gostava de falar e que se mete muito na avaliação e daí também a complexidade da avaliação, poderá haver tendência para fazer uma avaliação do aluno progressiva, em relação ao aluno, e aquilo que ele sabia fazer ou não sabia fazer e aquilo que ele já sabe fazer, e a evolução dele, mas nós trabalhamos também com turmas e o sentido da avaliação também poderá ser comparativo, ou seja, trabalhamos com parâmetros, trabalhamos com anos e trabalhamos com alunos para aquele ano e temos de estabelecer comparações e isso para mim introduz variantes e também por vezes ajustes na avaliação, alunos que sabem menos podem ter notas melhores do que alunos que sabem mais, mas

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 9)

depois com o comparativo a coisa já não joga muito bem porque a pessoa sente que há ali qualquer coisa que não está bem, mas eu não quero dar uma solução

O que é que achas melhor?

D – Há quem defenda que a avaliação é do aluno é a evolução que ele teve, e eu penso que há quem defenda que não, a avaliação é do aluno mas também tem uma componente comparativa em relação aos outros, em relação ao que os outros conseguiram, e em relação aquilo que é do ano.

C – Mas tu acabas sempre por fazer esse tipo de avaliação, de estabelecer comparação. Para além dos resultados individuais que nós tiramos sempre dos alunos e de achar que ele vale este ou aquele, depois acabamos sempre por estabelecer uma comparação entre a turma e entre as outras turmas, como tu dizes.

D – Até porque os próprios alunos sentem-se injustiçados.

E na Educação Física isso é uma coisa que acontece frequentemente, porque o aluno se estiver a fazer exercícios analíticos imediatamente está a ser comparado com o que fez antes e com o que vais fazer a seguir.

C – É, é.

C. AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR

- O que presidiu à associação de um modelo de avaliação, o modelo CIPP de Stufflebeam, ao vosso PCE?

O vosso PCE está agrupado mediante os quatro parâmetros do anagrama de CIPP, contexto, input, processo e produto. O índice do próprio PC está assim. Isso foi discutido e Pedagógico ou ...

C – Eu acho que foi mais apresentado, foi apresentado a nível do Pedagógico, lembro-me disso ter sido falado, mas foi apresentado não deu azo a discussão ou outra coisa do género.

- Como é que a escola avalia o seu PCE e os PCT?

D – Eu penso que é avaliado em termos de Conselho de Turma e sinceramente, se calhar não é avaliado segundo critérios muito rigorosos, é avaliado em função de uma apreciação geral.

Porquê? Porque ainda não sentiram necessidade, porque é imposição, enfim ...

D – Não sei, é porque não sentimos necessidade. Sente-se necessidade de a pessoa ter consciência de como as coisas correram, agora talvez não sintamos necessidade é de descortinar aquela explicação toda e depois avaliar aqueles parâmetros para termos uma ideia, aí não sentimos necessidade. É mais uma necessidade de ter uma apreciação geral, de saber como as coisas correram, é isso.

- Referem no vosso PCE que “gerir o currículo significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino...” Como o fazem?

Parece-me que provavelmente já terão dito isto, isto remete-nos outra vez para o Conselho de Turma para o tal estudo dos alunos, não é?

C – É, é.

Os departamentos neste aspecto, dão algumas directrizes, discutem ...?

D – Não.

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 9)

A – Podemos eventualmente conversar, de um ou outro aluno que saia assim mais do contexto e que seja debatido a nível de departamento, mas a grande maioria é o Conselho de Turma e o Professor.

• ***Para que servem os resultados da avaliação do PCE?***

D – Normalmente a apreciação faz-se no final dos períodos...

E é no Pedagógico? Estou a falar do PCE...

D – O PCE é mais no final do ano.

C – É. A nível dos Planos curriculares de turma é no final de cada período, por norma depois no final do ano no Pedagógico costuma-se debater se há alguma coisa, o que correu bem o que correu mal.

D – Se alguma coisa saiu da norma, se alguma coisa saiu negativamente então vai ser discutida.

E depois de discutirem o que é que fazem com esses resultados?

D – Depois de discutir penso eu que se aprende.

C – Por norma isso fica registado a nível da acta, no Pedagógico, e depois só quando houver a nova reformulação a nível do projecto é que a partida se irá buscar esses dados.

D. PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

• ***Como se organizam as práticas de avaliação desenvolvidas na escola?***

D – As práticas de avaliação também são muito dispare, é avaliação está tudo dito. Há práticas das aprendizagens curriculares que se fazem, há práticas de atitudes, há práticas de comportamentos.

E definem instrumentos dentro dos departamentos, definem como é que se vai fazer ou só definem os critérios?

C – Os critérios já estão definidos pelos Departamentos. *Sim estão na Internet, já estão.*

D – Há percentagens mais ou menos tabeladas, pesos, isso há. Agora dentro do campo das atitudes e valores penso que há um senso comum do que é uma atitude considerada negativa ou positiva (O regime disciplinar do aluno) e é mais dentro desse senso comum que o professor avalia o comportamento do aluno, a atitude do aluno, sei lá, uma forma de estar do aluno perante as actividades que são propostas e perante o saber estar na sala e com os outros. Tudo isto entra de alguma forma na avaliação, agora entra-se nas formas mais subjectivas porque isto é tudo difícil de mensurar ou relativamente mais difícil de mensurar.

C – Mas isso aí também tem sempre um bocado a ver com o professor, apesar de ser sempre uma atitude mais negativa o peso dele pode ser se calhar, apesar de estar definido a nível dos departamentos, tem um peso para as atitudes é de 20% ou 15%, é qualquer coisa assim. Agora a maneira como nós chegamos a um valor é sempre um bocado mais subjectivo, o quantificar.

E perante os resultados, perante a análise que fazem da turma, para vós, para o vosso trabalho que consequências é que tiram da avaliação?

C – Eu mudo, mudo a minha maneira de actuar e às vezes se calhar dá-se melhor as aulas e ultimamente tenho estado a verificar isso. Nós a nível do nosso departamento como as aulas são essencialmente práticas e temos vários elementos, uns trabalham de uma maneira outros

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 9)

trabalham de outra, e nós estamos a ir buscar uns aos outros e estamos a trocar um bocadinho de experiências e estamos a ver o que é que obtém melhores resultados e depois no final faz a avaliação, e se calhar a minha maneira de dar aulas e de estar daqui há alguns anos tem de mudar para com os miúdos, se calhar aquilo que eu exigia há uns anos não é aquilo que exijo agora porque também vejo que as necessidades deles são outras os interesses deles são outros e então eu estou a aproveitar o que vou avaliando e vou tentando diversificar até agora tenho tido resultados positivos...eu aproveito um bocadinho para reformular. Nós a nível do nosso departamento trocamos bastante as experiências.

E no vosso departamento?

D – A avaliação tem sempre ou deve ter sempre um aspecto regulador, regula e vai tentando adaptar em função do sucesso ou dos insucessos que vai detectando. Agora e não conheço bem o programa de Educação Física, mas nos programas das disciplinas mais clássicas ou mais teóricas, a Matemática, as Ciências o Português, há determinados currículos para dar, há determinados conteúdos para dar, e os conteúdos ou são melhor aferidos ou são pior aferidos e isso é avaliado de forma a diferenciar, quer o aluno esteja em dificuldades, quer seja um aluno considerado normal, tem graus de dificuldades diferentes, mas são avaliados em função do que era suposto terem adquirido. Depois quando a pessoa se detecta com determinados insucessos e um insucesso generalizado em determinada questão, muitas vezes parte-se para a reformulação da questão e tentar explicar novamente a questão. Há uma coisa que se calhar é defeito nosso mas muitas vezes uma boa gama dos alunos que não conseguiram fazer a questão ou que nem se quer estão interessados em fazer a questão, não por voltar a abordar a questão que eles querem saber como aquilo é feito. Quer dizer, desligaram completamente.

Posso estar a ver mal, estás a dizer que as escolhas que compõem os programas podem não estar relacionadas com os interesses dos alunos, é isso que estás a dizer?

C – Eu penso que muitas delas não estão relacionadas com os interesses dos alunos.

E pode-se dever a isso?

D – Não, não, eu penso que tem mais a ver com a motivação do aluno perante a aprendizagem. Detecta-se muitas vezes, e por exemplo em Matemática vê-se isso, quando há um determinado grau de insucesso numa determinada questão e esse insucesso é mais generalizado, vamos partir para nova explicação da situação para ver se recuperam aprendizagens que não fizeram, há uma gama de alunos que não é por se repetir mais vezes por se explicar de outra maneira que eles ficam interessados em saber como é que aquilo se faz. Portanto desligaram, não querem saber como é que aquilo se faz, eles não dizem que não querem mas pela sua manifestação corporal, pela sua maneira de estar percebe-se que não querem saber, é por isso que eu às vezes digó que não compensa muito o investimento de tempo, o investimento de tempo, não se retira muito.

São discutidos a nível do departamento ou do grupo essas medidas?

C – A nível do meu departamento, não é o meu departamento a dizer é mais o professor a levar ao departamento e a dizer “está acontecer isto, o que é que acham?” e aí nós discutimos todos. É mais isso do que o departamento a fazer o contrário, uma antevisão. Vem a experiência primeiro.

B - Acontece muitas vezes que esta reflexão que se faz até é uma reflexão informal porque nem se quer é no espaço do departamento e até do grupo e acaba por ser no espaço da sala dos professores.

E também é o problema da reflexão ser feita por um ou por dois e não ser com o grupo.

D – Se calhar fazem informações paralelas com outros de uma forma informal.

• ***Que propósitos pode servir a avaliação realizada na escola?***

Já vi os propósitos que tem que ver com a avaliação, já agora só para sistematizar, para quê que ela pode servir?

D – Eu penso que a avaliação serve para avaliar a qualidade do sistema segundo determinados critérios pré-estabelecidos.

E essa informação serve para quem? Só para os professores e para os alunos?

D – Depende se for a nível de escola serve para a escola saber, se for para o professor serve para o professor saber como está a turma em função dos critérios que foram apresentados, se for para o ministério então o ministério tem que fazer a avaliação das escolas todas.

• ***No PEE e nas actas do CP referem-se à avaliação interna da escola. Como a realizam e que papel atribuem à avaliação do PCE nesse processo?***

C – Isso foi criada uma comissão.

D – Uma comissão voluntária.

Acharam interessante, acharam importante?

C – Nós achámos importante, nós já tínhamos essa ideia só que se calhar nunca nos tínhamos dado ao trabalho.

O que é que aí foi interessante? O que é que retiveram acerca dessa avaliação interna, o que é que foi importante? Ou se não foi?

D – Foi relativamente interessante para termos uma ideia de como as coisas decorrem, há coisas que se tornam visíveis em termos estatísticos, que a pessoa não tem a percepção delas, por exemplo a qualidade dos funcionários, a nível da escolaridade, quantos licenciados há, e outros parâmetros que foram abordados ali na sala. Não me lembro dos parâmetros mas eu como professor não tinha consciência, não tinha uma ideia das quantidades nem das comparações, e ali fica com uma ideia relativa das coisas.

Acham que se devia continuar este tipo de trabalho de avaliação interna?

C – Acho que sim.

Em relação a tudo ou a algum aspecto em particular?

D – Em relação a tudo é capaz de ser um bocado exaustivo. Em relação a alguns aspectos em particular, talvez sim, se considerarmos quais são os aspectos mais importantes.

Não vamos olhar para aquilo que está a sair na comunicação social, estou a perguntar o que para vocês seria importante, os resultados dos alunos, eu sei que vocês já o disseram.

D – Pois mas isso é analisado todos os períodos.

C – A nível de informação na escola, a nível de apoio que é dado ou que eventualmente se poderá dar a miúdos em determinadas circunstâncias, o que é feito, o que não é feito, será que o que é feito é suficiente, o funcionamento da escola em si, será que a maneira como as coisas estão a ser feitas ou operacionalizadas, será que é o mais objectivo.

D – A nível das eficiências das parcerias, muitas vezes as instituições não conseguem dar saída às necessidades da escola e depois nós ficamos cá com o problema porque não temos saída para ele, várias coisas, necessidades que a escola tem, a falta de espaço por exemplo.

E do ponto de vista pedagógico, acham que devia de haver alguma coisa que se tornasse mais visível? É ao nível dos professores?

C – Essa parte eu vejo sempre por ser um indicador, o empenho que a pessoa põe e o que contribui para isto funcionar, acaba por se traduzir em algo que é importante.

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 9)

Os critérios de avaliação disponíveis na vossa página, uns estão mais simples e outros q^{ue} estão se calhar muito pormenorizados. Os interessados, a família, quem está de fora, consegue perceber os que estão mais pormenorizados ou não consegue?

Isto tem ou não influências que vão para a sala de aula, no fundo é na sala de aula é que passa tudo.

D – Eu acho que tem influência, a participação dos elementos do grupo do departamento t^{em} influência na qualidade das coisas que saem do departamento.

Não quer dizer que depois tenha na sala de aula, não é?

D – Tem influência e às vezes podem-se gerar se estiverem todos muito empenhados, podem-se gerar determinadas controvérsias que não se chega a conclusão nenhuma, e discussões que não deixam de ser saudáveis e que não deixa de ter o seu aspecto muito positivo porque leva as pessoas a reflectir sobre coisas que se calhar não tinham pensado reflectir, mas que havendo muitas cabeças empenhadas se calhar depois torna-se mais difícil chegar a um consenso. Chegando a esse consenso, ou chegando mais aproximadamente a esse consenso, tem influência na prática ao nível da sala de aula. Agora há pessoas mais empenhadas e pessoas menos empenhadas mas as coisas acabam sempre por se fazer. Tem algumas influências ao nível da sala de aula porque depois há uma hierarquização das coisas passa do departamento para os grupos, dos grupos para os conselhos de turma e para os professores e depois ao nível da sala de aula.

E. **RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

- Que relação existe entre o novo modelo de currículo orientado por competências, contextualizado no PCE, e as aprendizagens dos alunos?

D – Eu acho que avaliar competências é muito mais difícil do que avaliar os tradicionais objectivos, até porque competência é muito mais abrangente e é muito mais difícil. É muito mais difícil dizer que o aluno tem determinada competência, torna-se muito mais subjectivo ao tornar-se mais subjectivo torna a avaliação menos rigorosa. E será que a avaliação não deverá tender a ser objectiva? Se a avaliação for subjectiva para que é que serve? Eu deixo estas perguntas no ar.

Significa que este modelo por competências não veio produzir alterações nas aprendizagens dos alunos ou por aquilo que estás a dizer, que veio dificultar o trabalho do professor?

D – Eu penso que o modelo por competências traz alguns problemas acrescidos aos professores nomeadamente no campo da avaliação, precisamente porque envolve coisas mais subjectivas, é sempre mais abrangente e avaliar uma coisa mais abrangente torna-se sempre mais complicado do que avaliar uma coisa mais sistemática e mais objectiva. Daí traz problemas acrescidos em termos de avaliação, agora se me disserem assim “não é mais importante a competência do que o objectivo?”, claro que é. Mas eu também posso dizer assim, “então se ele tiver determinados objectivos, provavelmente tem aquelas competências”. E entramos aqui num jogo de competências e de objectivos específicos e gerais e outras coisas já velha.

C – Se calhar diversifica-te mais ao nível do teu trabalho, se tu desenvolveres o teu trabalho para atingir determinadas competências, tens um leque mais variado para trabalhares, a maneira de atingir aquela competência não tem que ser ...

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 9)

B - Partir da competência para os objectivos ou partir dos objectivos para as competências, se calhar há um cruzamento das duas coisas, não sei. Isto também é tudo um bocado novo e as pessoas também estão a aprender com isto.

- *Em que medida se podem estabelecer relações entre a avaliação (dos alunos, do PCE, da participação dos professores) e as aprendizagens dos alunos?*

De facto avaliarmos estas coisas tem influência nas aprendizagens dos alunos ou não?

D – Há. Eu penso que esse é o objectivo geral da avaliação.

C – Se não tem devia de ter.

D – A possibilidade da avaliação de regular, de haver feedback, é para isso que serve a avaliação. Agora, isto é um bocado problemático porque eu tento, a nível dos alunos, muitas vezes preparo uma aula e digo vamos fazer o ponto da situação tu, tu e tu precisas disto para melhorar não sei o quê, tu precisas disto e daquilo, faço um ponto para cada um deles para eles saberem onde é que têm que evoluir. No fundo o que eu estou a fazer é um reajuste da situação.

C – Obrigatoriamente deve ser reflectido.

D – Estou a obrigá-los a reflectir e estou a consciencializa-los aonde é que eles devem progredir, para eles fazerem aquilo que eu acho mínimo ou que eu considero mínimo. Agora também há muitos alunos que entra por um lado e sai pelo outro, e às vezes fico frustrado.

- *Como faz a escola para saber se está a promover as aprendizagens dos alunos?*

Há alguma coisa ou fica ao critério de cada um?

C – No final de cada período, mas isso não é bem uma avaliação é mais um levantamento, há uma informação, um levantamento.

D – Faz-se um levantamento e depois o grupo, quer dizer, gera discussão à volta do grupo, que se chegue a conclusões imediatas porque que isto aconteceu, porque que isto não aconteceu. Tem a virtude de pôr as pessoas a discutir, agora não tem a virtude de chegar a situações concretas e a conclusões. Portanto, neste caso, acho eu que as conclusões nem chegam a ser objectivas, não se consegue chegar a uma conclusão, quer dizer, há uma causa, há várias causas conhecidas, há variantes que não controlamos.

F. **MODELO DE AVALIAÇÃO DO PCE EM CONSTRUÇÃO**

- *Na vossa opinião, o que é necessário para uma completa avaliação do processo de desenvolvimento do currículo na escola?*

Se nós quiséssemos saber como é que esta escola está desenvolver o currículo nestes alunos, o que é que seria necessário para vermos exactamente como é que ele está a ser desenvolvido.

D – Como é que o currículo está ser desenvolvido? Não sei. Há o currículo estanque e o que não é estanque. O que é oficial consegue-se saber mais ou menos se está a ser cumprido ou não está a ser cumprido, os grupos têm a noção disso e isso é discutido em grupo. Tentamos planificar de forma a chegarmos ao fim do ano e termos cumprido aquele programa.

Isso seria um indicador.

D – Sim. Seria um indicador, mas isto seria em relação à parte mais formal.

Protocolo 3b – Coordenadores de Departamento (ANEXO 9)

C – Mas isso é debatido sempre a nível do departamento e depois chega ao Pedagógico, e depois o Pedagógico pronunciar-se-á se é se não é, se determinadas medidas produziram efeito ou não produziram efeito.

A interpretação que fazem do Programa Nacional, há algum tipo de interpretação quando hierarquizam quando priorizam ou preocupam-se em seguir os manuais por exemplo?

D – Há um grau de interpretação. Há uma interpretação. Eu penso que o Ministério até dá grau de liberdade para aplicar aquilo em função de determinados critérios, agora lá está, também tem a ver com a avaliação, eu abordo de determinada maneira determinados conceitos, abordo de outra maneira com outros conceitos, no limite eu chego ao fim do ano, dei umas coisas a uma turma e a outra dei outras coisas, e será isso saudável para o sistema, será uma virtude para o sistema uma vez que diversifica e que pode ser uma vantagem. Não sei, agora que o Ministério dá um certo grau de liberdade dá. Independentemente disso de variar a ordem do Programa, há aquele conteúdo, o que é que se vai dar, eu posso abordar umas coisa e o colega do lado abordar outras, isto é permitido pelo Programa.

Isto também devia de ser avaliado?

B - Isto é permitido pelo Programa. Agora quais as vantagens e desvantagens disto. Tem vantagens e desvantagens, eu vou dar de uma maneira sobre aquele conteúdo e outra colega abordar de outra maneira, e 90% ou 80% das coisas são diferentes. Se isto devia de ser avaliado? Eu acho que devia de ser avaliado, mas se calhar multiplicar isto pelas escolas todas do país e depois onde é que chega alguma uniformidade a algum lado. O meu problema é este.

Não sei se querem referir mais alguma coisa em relação a este tema, chegámos ao fim, resta-me agradecer a vossa colaboração. Muito obrigado.

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA

PROJECTO CURRICULAR
DE
ESCOLA

2002/05

Nota prévia:

Com a ideia da reorganização curricular do ensino básico pretende-se, em nossa opinião, arrumar de outra maneira problemas que sempre discutimos. Importa, acima de tudo, verificar da viabilidade em se implementar algumas das ideias subjacentes à gestão flexível dos currículos.

A primeira intenção é estabelecer três princípios para todos os patamares do nosso planeamento: caminhar de forma coerente, adequada e flexível.

Se considerarmos que a Escola Básica Integrada...funciona em regime de desdobramento e se a isso acrescentarmos a sua sobrelotação, muitas das ideias que se perseguem terão que ter a necessária adaptação.

A exemplo de tantas outras reformas, em que a discussão sobrevalorizava as questões de conteúdo, desta vez e na Escola Básica Integrada ..., defende-se e aplica-se o pressuposto de que o método, considerado aqui como o "como fazer?", deve acompanhar em paralelo as decisões que se tomem ao nível do "o que é que vamos fazer?". Por isso, o projecto curricular desta escola constrói-se com base no modelo "CIPP" de avaliação, proposto por Michael Scriven e por Daniel Stufflebeam. Considera-se o "C" de contexto, o "I" de estruturação (no original "input"), o "P" de processo e o "P" de produto. Em qualquer das etapas a informação terá o seguinte tratamento: primeiro delimita-se a informação, a seguir fornece-se informação para depois se obter informação.

Cumprir referir que a este modelo de avaliação se associa a possibilidade do seu suporte ser feito através de bases de dados que correm numa das redes informáticas da escola. Essas bases de dados são construídas nesta escola e garantem, por isso, as necessárias adaptações que decorrerão da experimentação das diversas ideias e dos diversos métodos.

Consegue-se, desta forma, consolidar o principal ponto forte do projecto educativo deste estabelecimento de ensino – a comunicação e a informação com a utilização diversificada das novas tecnologias. Garante-se a construção de um histórico de todas as decisões tomadas que estará acessível, de modo permanente, a todos os membros da comunidade escolar.

O projecto curricular de escola é elaborado com base no modelo CIPP de avaliação proposto por Michael Scriven e Daniel Stufflebeam.

1. Contexto.

a. A escolha da escola.

O aspecto fundamental da crescente autonomia das escolas é o reforço da capacidade destas para decidirem sobre a gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Deste modo, a autonomia da escola e a gestão do seu currículo são duas faces de uma mesma moeda.

A nova visão de currículo aqui exposta pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização. A gestão curricular por parte da escola processa-se, por sua vez, em vários níveis: da própria escola, da turma e do professor.

Ao decidir, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos, a distribuição do serviço docente, a escola está, no fundo, a definir o seu próprio projecto curricular, o qual constitui o aspecto fundamental do projecto educativo da escola. Estas decisões são orientadas pela análise da situação e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece para a sua acção, pela apreciação dos recursos humanos e materiais de que pode dispor.

A responsabilidade directa de organização e condução do processo de ensino-aprendizagem cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos, durante um ou mais anos. Por isso, o projecto curricular de turma é um elemento central da gestão do currículo. É neste nível, da turma, que o conjunto das experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos pode ganhar coerência e que a articulação entre as diversas áreas do currículo se pode tornar realidade. Gerir o currículo significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam.

No 1º ciclo, o professor titular de turma, com o apoio de outros profissionais que com ele colaboram sempre que a monodocência é coadjuvada, assume um papel central neste processo, sendo o projecto curricular de turma discutido e articulado pelo Conselho de Turma e acompanhado pelo Conselho de Docentes do 1º ciclo. Nos 2º e 3º ciclos, esta responsabilidade cabe a cada Conselho de Turma, sob a coordenação do respectivo Director de Turma.

Reforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos colectivos de gestão pedagógica é, muito provavelmente, o elemento mais determinante do sucesso da mudança que agora se propõe.

Naturalmente, a cada professor, individualmente, cabe a responsabilidade de tomar as decisões adequadas e de conduzir o trabalho concreto com os seus alunos, enquadrado pelos órgãos colectivos em que está integrado. Este é também, como sempre foi, um nível decisivo de gestão curricular.

b. As novas tendências e o estudo acompanhado.

O Estudo Acompanhado visa essencialmente promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Trata-se de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, de acordo com o pressuposto de que aprender, por exemplo, a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou a organizar trabalhos originais constitui um objectivo a assumir explicitamente pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam. No 1º ciclo, o estudo acompanhado deve ser integrado no plano de trabalho de cada turma. Nos 2º e 3º ciclos, os tempos semanais destinados ao trabalho dos alunos nesta área serão atribuídos a dois professores da turma.

c. A interdisciplinaridade e a área do projecto.

A Área de Projecto tem o objectivo central de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas curriculares em

torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção. No 1º ciclo, a área de projecto deve ser integrada no plano de trabalho de cada turma, podendo implicar a colaboração entre diferentes turmas. Nos 2º e 3º ciclos, os tempos semanais destinados ao trabalho dos alunos nesta área serão atribuídos a dois professores da turma.

d. A formação cívica.

A Formação cívica é uma componente do currículo, de natureza transversal, em todos os ciclos. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina, atravessando todos os saberes e passando por todas as situações vividas na escola. Por isso, concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados, quer no trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares quer no âmbito das diversas disciplinas.

A Formação Cívica é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Formação cívica, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade. A actividade a desenvolver neste domínio contará com o apoio de um tempo semanal para sessões de informação e de debate que, entre outros, pode assumir o formato de assembleia de turma. No 1º ciclo, o professor titular da turma será o responsável. Nos 2º e 3º ciclos, o tempo no horário dos alunos destinado a este fim será atribuído, em princípio, ao Director de Turma.

e. As competências – gerais, transversais e essenciais.

O currículo nacional está associado à definição de referências claras sobre as aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas, que sejam úteis aos professores no seu trabalho de gerir o processo de ensino-aprendizagem de um modo flexível e adequado à realidade de cada grupo de alunos, de cada escola e de cada região. De acordo com esta perspectiva, não deve ser identificado com uma colecção de programas extensos, normativos e prescritivos, a concretizar de um modo supostamente uniforme em todo o país.

Neste sentido, os presentes documentos de orientação curricular (numa versão de trabalho, ainda para discussão) incluem uma formulação de três níveis de competências que todos os alunos devem ter oportunidade de desenvolver no seu percurso ao longo do ensino básico: competências gerais, competências transversais e competências essenciais em cada disciplina. Será importante tomar em consideração alguns pressupostos que estão por detrás desta formulação.

Em primeiro lugar, adopta-se aqui uma noção ampla de *competência*, que procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como *saber em acção*. Neste sentido, esta noção aproxima-se do conceito de *literacia*. A "cultura geral" que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos "básicos", desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Em segundo lugar, procura-se dar um passo significativo no sentido de uma efectiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico, a qual deverá estender-se ao ensino secundário. Esta preocupação está de acordo, aliás, com a perspectiva que defende uma escolaridade prolongada para todos e salienta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos terminais em cada etapa mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências de

aprendizagem que se proporcionam a todos os alunos, no seu percurso de desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico.

Em terceiro lugar, rejeita-se a opção de definir "objectivos mínimos". Não se trata, definitivamente, de promover um ensino cada vez mais pobre para que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória. A própria designação de competências *essenciais* procura salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe é inerente. Isto pode conseguir-se a vários níveis e de modos muito diferenciados, mas dificilmente será alcançado se não se proporcionar a todos os alunos a oportunidade de viver tipos de experiências de aprendizagem que se consideram, hoje, fundamentais nas diversas áreas do currículo.

Competências Gerais

Apresenta-se a seguir um perfil de competências gerais a desenvolver por todos os alunos ao longo do ensino básico. Naturalmente, a este nível, as competências estão formuladas com um elevado grau de generalidade. O trabalho de concretizar o currículo implica uma adequada articulação entre competências gerais e outras mais específicas, sejam elas relativas a aprendizagens transversais às diversas áreas disciplinares ou a cada uma destas.

Reafirma-se aqui que a noção de competência, em qualquer dos níveis em que é usada nestes documentos, está relacionada com um *saber em acção*, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. A escola deve proporcionar a todos os alunos a aquisição de conhecimentos. Porém, o conhecimento significativo não se constrói independentemente de processos de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. Naturalmente, estes processos e estas atitudes, por sua vez, não se desenvolvem sem conteúdos concretos, pelo que se trata de abandonar a tradicional mas falsa oposição entre processos e conteúdos.

PERFIL DE COMPETÊNCIAS GERAIS A DESENVOLVER PELO ALUNO AO LONGO DO ENSINO BÁSICO

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural. Científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Competências Transversais

Inicialmente designadas por *aprendizagens nucleares*, as competências transversais estão relacionadas com a ideia da importância primordial de aprender a aprender no decurso do ensino básico. Uma escolaridade significativa requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua própria aprendizagem. Neste sentido, a aquisição e o uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento tornam-se aspectos centrais do currículo escolar.

Com a designação de *transversais* pretende-se evidenciar que estas competências atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente susceptíveis de se tornar relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos. Com efeito, a capacidade e o gosto pela pesquisa, a aptidão e a predisposição para procurar informação em vários suportes e contextos ou a tendência para desenvolver um pensamento autónomo e, ao mesmo tempo, para cooperar com outros, constituem exemplos de aspectos centrais da aprendizagem que não podem ser vistos como obra do acaso ou de experiências de que alguns alunos beneficiam em ambientes extra-escolares, mas sim como elementos fundamentais do currículo.

Do facto de se tratar de competências transversais a todas as áreas do currículo não deve inferir-se que os aspectos específicos da natureza das diferentes disciplinas são irrelevantes. Os métodos de estudo, o tratamento da informação, a comunicação, a construção de estratégias cognitivas ou o relacionamento interpessoal e de grupo têm, naturalmente, muito em comum nos vários ambientes de aprendizagem mas envolvem também características, modalidades e concretizações diferenciadas. É importante assumir de modo explícito tanto os aspectos comuns como as especificidades de cada disciplina. A articulação entre as competências transversais e as competências essenciais em cada área disciplinar constitui um elemento fulcral do desenvolvimento do currículo.

Competências Transversais	Situações de Aprendizagem
Métodos de trabalho e de estudo	Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo. Expressar dúvidas ou dificuldades. Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.
Tratamento de informação	Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações.
Comunicação	Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.
Estratégias cognitivas	Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. Escolher e aplicar estratégias de resolução. Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.
Relacionamento interpessoal e de grupo	Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.

Em cada disciplina, as competências transversais serão enunciadas de acordo com os requisitos, as actividades e as especificações próprias de cada uma, a realizar pelo grupo de disciplina ou no quadro do departamento curricular.

Competências Essenciais em Cada Disciplina

A designação de competências essenciais é aqui reservada para as aprendizagens que são consideradas centrais em cada uma das áreas disciplinares, ao nível do ensino básico. O termo *essenciais* pretende evidenciar que se trata de aspectos fundamentais que caracterizam cada uma dessas áreas e não de conjuntos de conhecimentos "mínimos" ou "básicos".

Neste sentido, as competências essenciais envolvem conteúdos específicos de cada disciplina mas dizem respeito, mais globalmente, aos modos de pensar e de fazer que lhe são característicos. Uma aprendizagem significativa em cada disciplina pressupõe a experiência pessoal, a um nível adequado, com esses modos de pensar e de fazer. Por isso, inclui não só conhecimentos da disciplina mas também sobre a disciplina, isto é, alguma compreensão da sua natureza e dos seus processos.

A concepção das competências essenciais sugere um processo em dois movimentos: um movimento que parte da especificidade dos saberes de cada disciplina e define níveis progressivos de interacção com outras disciplinas e com contextos variados de utilização; e outro movimento que parte das competências transversais e as converte em competências específicas em cada disciplina.

O trabalho a realizar em cada disciplina deve ter em conta a importância de se estabelecerem conexões em vários níveis. Um primeiro nível situa-se no interior da própria disciplina e diz respeito às relações entre os seus vários temas. Um segundo nível aponta para a relação entre saberes e competências de diferentes disciplinas. Um terceiro nível refere-se à relação da escola com o meio e o mundo.

Por outro lado, um aspecto crucial desse trabalho tem a ver com a acção deliberada e persistente que é preciso empreender para esbater a tradicional mas tão negativa separação entre os vários ciclos do ensino básico e entre este e o ensino secundário.

As orientações relativas a cada uma das disciplinas estão formuladas de modo a incluir, sucessivamente, as grandes razões que justificam a sua incorporação no currículo do ensino básico, as competências consideradas essenciais nos seus principais domínios temáticos e ao longo dos diversos ciclos e, ainda, os tipos de situações educativas que todos os alunos devem ter oportunidade de viver.

11. Estruturação.

f. A carga curricular.

No 1º ciclo, a carga horária semanal obrigatória comportará 25 horas.

Nos 2º e 3º ciclos, os horários serão, por regra, organizados em "blocos" de 90 minutos. Cada bloco corresponde a um tempo dedicado a uma única disciplina ou a dois períodos de 45 minutos dedicados a disciplinas diferentes. Tempos lectivos mais prolongados permitem um trabalho mais diversificado dos alunos, valorizando a aula como tempo de trabalho e de aprendizagem – e não apenas como momento privilegiado de apresentação da matéria. Além disso, favorecem a promoção de uma actividade escolar com menos disciplinas e interrupções diárias.

A carga horária semanal comportará, em regra, um máximo de 16 a 17 blocos (de 90 minutos) no 2º ciclo e de 17 a 18 blocos (de 90 minutos) no 3º ciclo. Estes valores correspondem ao propósito de manter próximo das 30 horas o tempo semanal destinado a actividades lectivas obrigatórias.

Nestes ciclos, são estabelecidas cargas horárias semanais mínimas nas diversas áreas, deixando alguma margem de decisão às escolas relativamente à distribuição dessas cargas horárias dentro de cada ciclo e no interior das áreas. Cada escola decidirá, ainda, sobre a utilização do correspondente a um tempo semanal em cada ano.

Dentro dos limites indicados e em situações justificadas, as escolas poderão adoptar diferentes modos de organizar os tempos lectivos. As decisões neste domínio devem ser tomadas com base em considerações de ordem pedagógica, relacionadas com o ambiente de trabalho que se pretende promover, os tipos de actividades propostas aos alunos e a natureza das aprendizagens.

Uma questão central no 1º ciclo tem a ver com o significado da monodocência coadjuvada e com o papel do professor titular de turma. A coadjuvação é frequentemente associada ao ensino nas áreas das Expressões, o que se compreende uma vez que estas áreas fazem parte integrante do currículo nacional e devem ser asseguradas. Porém, em diversas situações, considerando a formação, a experiência e a eventual especialização do professor titular da turma, pode ser mais útil e necessário que o apoio incida numa outra área disciplinar. Por outro lado, a coadjuvação poderá assumir diversas modalidades, tendo em conta os recursos humanos e materiais que é possível e pertinente disponibilizar e o tipo de enquadramento do 1º ciclo — num agrupamento horizontal ou vertical ou numa escola básica integrada.

O apoio ao professor titular pode incidir na planificação das suas actividades lectivas ou assumir a forma de colaboração efectiva no trabalho directo com os alunos, pode envolver outro professor do 1º ciclo, um professor do 2º ou 3º ciclo da mesma escola ou agrupamento, um professor de outra escola, ou ainda outros docentes ou técnicos, no contexto, por exemplo, da actividade da autarquia ou de uma instituição local. No entanto, sejam quais forem as modalidades adoptadas e os intervenientes envolvidos, a coadjuvação deve ser encarada na perspectiva de um trabalho colaborativo, num processo em que o professor titular da turma é o coordenador e o principal responsável por assegurar o carácter integrador e globalizante da concretização do currículo, no quadro do projecto curricular definido para a sua turma.

g. O horário escolar.

O Conselho Pedagógico aprovou um conjunto de medidas que visam implementar a gestão flexível dos currículos na Escola Básica Integrada de Sto. Onofre.

Inscrevem-se todas as principais decisões tomadas e, também, alguns esclarecimentos sobre questões que suscitem naturais dúvidas.

Segue-se o seu elenco:

- a Escola Básica Integrada de Sto. Onofre seguirá o calendário proposto pelo Ministério da Educação — os 1º e 2º ciclos entrarão em Setembro de 2001 e o 3º ciclo em Setembro de 2002 (o 7º ano em Setembro de 2002, o 8º ano em Setembro de 2003 e o 9º ano em Setembro de 2004);
- todo o funcionamento escolar, nomeadamente os 2º e 3º ciclos, obedecerá ao seguinte horário:

entrada	saída
08.30	09.15
09.15	10.00
intervalo de 30	
10.30	11.15
11.15	12.00
intervalo de 15	
12.15	13.00
intervalo de turnos	
13.30	14.15
intervalo de 15	
14.30	15.15
15.15	16.00
intervalo de 30	
16.30	17.15
17.15	18.00

• de acordo com o regime aprovado, a campainha que regulamenta a entrada e a saída das aulas, terá o seguinte horário de toques:

- 10.30 horas;
- 12.15 horas;
- 14.30 horas;
- 16.30 horas;

• a distribuição da carga horária far-se-á de acordo com os quadros que se apresentam (salienta-se que o quadro seguinte refere-se a aulas de 45 minutos) :

1º ciclo

disciplina	nº de aulas	total de ciclo
língua portuguesa	7	28
matemática	6	24
estudo do meio	3	12
expressão plástica	2	8
educação musical	1	4
expressão dramática	1	4
educação físico-motora	2	8
área de projecto	1	4
estudo acompanhado	1	4
assembleia de turma	1	4
educação moral (opcional)	1	8
Act/ enriquecimento/ língua inglesa	1	4
total	25 (27)	108 (112)

2º ciclo

disciplina	5º ano	6º ano	a decidir	total
língua portuguesa	4	5		9
língua inglesa	3	3		6
história e geografia	3	3		6
matemática	4	4		8
ciências naturais	3	3		6
educação visual e tecnológica	4	4		8
educação musical	2	2		4
educação física	3	3		6
área de projecto	2	2		4
estudo acompanhado	2	2	1(a)	4
Formação cívica	1	1		2
educação moral (opcional)	1	1		2
total	31 (32)	32 (33)		63 (65)

(a) esta aula será atribuída às turmas do 5º ano de escolaridade no grupo integrada pela área de projecto, pelo estudo acompanhado e pela formação cívica.

3º ciclo

disciplina	7º ano	8º ano	9º ano	total
língua portuguesa	4	4	4	12
língua inglesa	3	3	3	9
língua francesa	3	3	3	9
história	2	3	3	8
geografia	2	2	2	6
matemática	4	4	4	12
ciências naturais	3 (b)	2 (b)	2 (b)	14
física - química	2 (b)	2 (b)	3 (b)	
opção				
educação tecnológica	2(2)	2(2)	3	11(15)
educação visual	2	2		
educação física	3	3	3	9
área de projecto	2	2	2	6
estudo acompanhado	2	2	2	6
formação cívica	1	1	1	3
a decidir pela escola	1(a)	1(a)	1(a)	
educação moral (opcional)	1	1	1	3
total	34 (36)	34 (36)	33 (35)	101 (107)

- a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica - nos dois primeiros casos, serão leccionadas por dois professores em parceria pedagógica e no terceiro caso pelo director de turma;
- (a) – a hora a decidir pela escola teve a seguinte distribuição: no 7º ano nas disciplinas de ciências naturais e física-química; nos 8º e 9º anos uma aula para a disciplina de língua inglesa e uma aula para a disciplina de língua francesa;
- (b) - nas disciplinas de ciências naturais e física-química existem os seguintes regimes de desdobramento: 1 bloco de 90 minutos no 8º ano e uma aula de 45 minutos nos 7º e 9º anos – a consecução do desdobramento no 8º ano está dependente da taxa anual de utilização das instalações escolares;
- a disciplina de opção funciona, nos 7º e 8º anos, em regime de desdobramento com a educação tecnológica;

Foram estabelecidos critérios de modo a organizar a necessária distribuição de serviço docente, de acordo com a prática que tem sido seguida na Escola Básica Integrada de Sto. Onofre.

Assim, estabeleceu-se uma hierarquia entre as diversas disciplinas, para a escolha das turmas nas áreas curriculares não disciplinares, como a seguir se apresenta:

1º ciclo

Áreas transversais	Professor que lecciona	Professor que lecciona (hierarquizado)
Projecto	Professor da turma	Professor das expressões/ EVT /EDF / EM
Estudo acompanhado	Professor da turma	Outro prof. do 1º ciclo / 1 Prof. do 2º ciclo (voluntário e que leccione a turma no 1º ciclo)
Assembleia de turma	Professor da turma	

2º ciclo

Áreas transversais	Professor que lecciona (hierarquizado)	Professor que lecciona (hierarquizado)
Projecto	AP 1 -EVT, EM, EDF	AP 2 - CNT, HGP, ING
Estudo acompanhado	EA 1 -LPO, ING, HGP	EA 2 - MAT, CNT, EM, EDF
Formação cívica	Director de turma	

3º ciclo

Áreas transversais	7º ano	8º ano	9º ano (anos ímpares)	9º ano (anos pares)
Projecto	EDV, ET, EDF, ING, FRC	CNT, FQU, HST, GEO	CNT, FQU, HST, GEO	EDV, ET, EDF, ING, FRC
Estudo acompanhado	MAT, CNT, FQU	LPO, ING, FRC, HST, GEO	LPO, ING, FRC, HST, GEO	MAT, CNT, FQU

(a) AP 1 – EA 1 – AP 2 – EA 2 - estabeleceu-se esta nomenclatura de modo a garantir um melhor funcionamento da distribuição do serviço docente. Assim, AP 1 será o primeiro professor da Área de Projecto e que sairá das disciplinas referidas, EA 1 será o primeiro professor do Estudo Acompanhado e que sairá das disciplinas referidas e assim sucessivamente. É claro que os docentes exercerão estas actividades em regime de parceria. No 3º ciclo, e com a leccionação a ser assegurada por um só docente, a questão não se coloca. AP será o docente da área de projecto e EA será o docente do estudo acompanhado.

O limite máximo de turmas que um docente pode leccionar nestas áreas é o seguinte: uma turma de estudo acompanhado mais uma turma de área de projecto; ou duas turmas de estudo acompanhado ou duas turmas de área de projecto.

O Director de turma terá 3 horas para o exercício das suas funções, sendo uma das horas destinada à leccionação da formação cívica.

h. A distribuição do serviço docente.

De acordo com os critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico da Escola Básica Integrada de Sto. Onofre, compete ao Conselho Executivo estabelecer o calendário das reuniões dos conselhos de Grupo, para a distribuição do serviço docente.

Para que seja possível aplicar os critérios definidos para a distribuição de serviço na área de projecto e no estudo acompanhado – é necessário que se cumpra, impreterivelmente, o seguinte calendário (se uma reunião não se realizar, ficam comprometidas todas as que se seguem):

2º ciclo

Áreas transversais	EA 1	data limite da reunião	EA 2	data limite da reunião
Estudo acompanhado	1º Grupo – LPO(2º e 3º Grupos LPO)	20 de Junho	4º Grupo - MAT	20 de Junho
	3º Grupo - ING	04 de Julho	4º Grupo - CNT	20 de Junho
	1º Grupo - HGP	05 de Julho	6º Grupo - EM	28 de Junho
			9º Grupo - EDF	05 de Julho

Áreas transversais	AP 1	data limite da reunião	AP 2	data limite da reunião
Projecto	5º Grupo - EVT	20 de Junho	4º Grupo - CNT	20 de Junho
	6º Grupo - EM	28 de Junho	1º Grupo - HGP	05 de Julho
	9º Grupo - EDF	05 de Julho	3º Grupo - ING	09 de Julho

3º ciclo

Áreas transversais	EA 7º ano	data limite da reunião	EA 8º ano	data limite da reunião	EA 9º ano ano par	data limite da reunião	EA 9º ano ano impar	data limite da reunião
Estudo acompanhado	1º Grupo - MAT	20 de Junho	8º Grupo A LPO	20 de Junho	1º Grupo - MAT	20 de Junho	8º Grupo A - LPO	20 de Junho
	4º Grupo A/11º Grupo B – CNT/FSQ	04 de Julho	9º Grupo/8º Grupo B – ING /FRC	26 de Junho	4º Grupo A/11º Grupo B – CNT/FSQ	26 de Junho	9º Grupo/8º Grupo B – ING /FRC	26 de Junho
		05 de Julho	10º Grupo A/11º Grupo A – HST/GEO				10º Grupo A/11º Grupo A – HST/GEO	

Áreas transversais	AP 7º ano	data limite da reunião	AP 8º ano	data limite da reunião	EA 9º ano ano par	data limite da reunião	EA 9º ano ano impar	data limite da reunião
Projecto	5º Grupo/12º GRUPO – EDV/ET	20 de Junho	4º Grupo A/11º Grupo B – CNT/FSQ	26 de Junho	4º Grupo A/11º Grupo B – CNT/FSQ	20 de Junho	5º Grupo/12º GRUPO – EDV/ET	20 de Junho
	Grupo 38 - EDF	28 de Junho	10º Grupo A/11º Grupo A – HST/GEO	05 de Julho	10º Grupo A/11º Grupo A – HST/GEO	26 de Junho	Grupo 38 - EDF	26 de Junho
	9º Grupo/8º Grupo B – ING/FRC	04 de Julho					9º Grupo/8º Grupo B – ING/FRC	

i. A avaliação dos alunos

A avaliação dos alunos no âmbito da gestão flexível dos currículos, obedece a adaptações feitas ao despacho normativo nº 30/2001, de acordo com o quadro que a seguir se apresenta:

artigos que requerem alterações significativas;	novos procedimentos que devem ser aplicados;
---	--

artigo 4 – projecto curricular da turma;	projecto curricular da turma – lançamento de dados no programa informático pelo director de turma, pelo docente da área de projecto, pelo professor de apoio educativo e pelos serviços administrativos;
artigo 5 – áreas sujeitas a avaliação transversal;	formação cívica; língua portuguesa; tecnologias da informação;
artigo 7 – intervenientes na avaliação;	alunos – auto-avaliação documento no final do ano lectivo; encarregados de educação;
artigo 11 – dossier do aluno;	a) identificação do aluno; b) registos da avaliação; c) relatórios médicos ou de avaliação psicológica; d) programa educativo individual; e) uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1º e 2º anos;
artigo 15 – critérios de avaliação no âmbito da escola;	divulgados aos encarregados de educação;
artigo 23 – avaliação sumativa;	ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo;
artigo 27 – informação resultante da avaliação sumativa no 1º ciclo;	expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares;
artigo 28 – informação resultante da avaliação sumativa nos 2º e 3º ciclos;	níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma informação descritiva; informação descritiva em todas as áreas curriculares não disciplinares, com menção qualitativa (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem) na área de projecto;
artigo 31 – avaliação sumativa no final do 9º ano;	provas globais;
artigo 35 – avaliação sumativa no final de cada ciclo;	aprovado(a) ou não aprovado(a);
artigo 37 – avaliação no 1º ano de escolaridade;	não há lugar a retenções;
artigo 38 – avaliação nos 2º e 3º anos de escolaridade;	não há lugar a retenções, salvo decisão em contrário do conselho de docentes do 1º ciclo;
artigo 39 – avaliação no final dos 2º e 3º ciclos de escolaridade;	a progressão de um aluno com nível negativo a língua portuguesa ou a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas, incluindo nestas as competências da área de projecto, deve ser tomada por unanimidade;
artigo 40 – avaliação no final dos 2º e 3º ciclos de escolaridade;	se não houver unanimidade na decisão prevista no número anterior, realiza-se um novo conselho de turma na presença do respectivo coordenador de directores de turma; em que a decisão de progressão terá que ser tomada por dois terços dos docentes do conselho de turma;
artigo 41 – avaliação nas disciplinas de educação moral e religiosa;	a avaliação nestas disciplinas não é considerada para efeitos de progressão dos alunos;
artigo 42 – a retenção em todos os anos dos 2º e 3º ciclos;	repetição de todas as áreas e disciplinas do ano em que ficou retido; repetição das áreas não disciplinares e das disciplinas em que não desenvolveu as competências essenciais, desde que a escola assegure actividades de enriquecimento;
artigo 43 – para os alunos retidos;	deve ser elaborado um relatório analítico para o projecto curricular da turma onde venha a ser integrado;
artigo 44 – a segunda retenção no mesmo ciclo;	ouvido o conselho de docentes ou o conselho pedagógico e ouvido o encarregado de educação em termos a definir no regulamento interno;

Em resumo:

aplicação do despacho	procedimentos a adoptar
avaliação sumativa no 1º ciclo	apenas carácter descritivo
avaliação sumativa nos 2º e 3º ciclos	níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma informação descritiva;

	informação descritiva em todas as áreas curriculares não disciplinares, com menção qualitativa (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem) na área de projecto;
avaliação no 1º ano de escolaridade;	não há lugar a retenções;
avaliação nos 2º e 3º anos de escolaridade;	não há lugar a retenções, salvo decisão em contrário do conselho de docentes do 1º ciclo;
avaliação final nos 5º, 7º e 8º anos de escolaridade;	o aluno fica retido se obtiver 3 níveis negativos ou se obtiver nível negativo a Língua portuguesa e Matemática; nestas circunstâncias deve ser elaborado um relatório analítico para o projecto curricular da turma onde o aluno venha a ser integrado;
avaliação final nos 6º e 9º anos de escolaridade;	a progressão de um aluno com nível negativo a língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas, incluindo nestas as competências da área de projecto, deve ser tomada por unanimidade;

j. O projecto curricular de turma.

Os novos planos curriculares integram um conjunto de áreas e disciplinas que constam das matrizes curriculares anexas ao Decreto-Lei 6/2001. É importante reafirmar que o Conselho de Docentes (no 1º ciclo) e o Conselho de Turma (nos 2º e 3º ciclos) são os órgãos responsáveis, no quadro do **projecto curricular de turma**, pela planificação e orientação do trabalho a realizar em todos os domínios referidos, tendo como referência as aprendizagens e competências essenciais formuladas a nível nacional.

Anexa-se um exemplar de uma turma, com as componentes e os respectivos campos da base dados que corresponde ao projecto curricular de cada uma das turmas da Escola Básica Integrada

12. Processo.

k. Os temas da área de projecto.

O Conselho Pedagógico da Escola Básica Integrada ... aprovou os seguintes temas aglutinadores para o desenvolvimento da área de projecto no âmbito do projecto curricular de turma:

- 1 - temas que se relacionem com a organização e com a gestão do espaço escolar;
- 2 - temas que se relacionem com a comunidade envolvente (o concelho de Caldas da Rainha);
- 3 - outros temas escolhidos pelos alunos com a necessária orientação dos docentes da área de projecto.

l. As fontes de pesquisa do estudo acompanhado.

A utilização das **tecnologias da informação e da comunicação** integra também o currículo em todos os ciclos, assumindo igualmente uma natureza transversal. Sem prejuízo desta perspectiva, as áreas de estudo acompanhado e de projecto serão espaços privilegiados para o desenvolvimento do trabalho com estas tecnologias, orientado simultaneamente para a formação básica dos alunos e para o apoio a todas as áreas e disciplinas do currículo, em cujas competências essenciais deve ter expressão.

m. A rede informática e o projecto curricular de turma.

O projecto curricular de turma, na de Escola Básica Integrada ..., operacionaliza-se através de uma base de dados que é disponibilizada na rede informática deste estabelecimento de ensino. Com este procedimento, garante-se e privilegia-se o acesso por parte de todos os membros da comunidade escolar a este tipo de dados, conseguindo-se estabelecer um

histórico que permitirá a pesquisa nos anos seguintes. Estuda-se a possibilidade dos projectos de turma estarem disponíveis no site da Escola Básica Integrada

13. Produto.

n. Campos da avaliação do projecto curricular.

- estão disponíveis, para todas as componentes definidas na estruturação, campos referentes à avaliação; o registo da avaliação será feito de modo descritivo.

o. A auto-avaliação dos alunos.

Registar-se-á no dossier do aluno um registo de auto-avaliação referente ao final do ano escolar. Estuda-se a possibilidade de se registar documentos de auto-avaliação produzidos nas diversas disciplinas ou nas áreas disciplinares não curriculares.

p. Dados do FRINO.

No programa informático "FRINO" são registados todos os dados biográficos dos alunos bem como os dados referentes à assiduidade e aos resultados da avaliação sumativa do final de cada um dos períodos. Registam-se, também, os dados de diagnóstico relevantes de cada um dos alunos, existindo ainda a possibilidade de se fazer o registo das entrevistas com os encarregados de educação. Garante-se deste a operacionalização do perfil da turma.

q. Reciclagem do contexto.

A reciclagem do contexto e consequentemente dos outros patamares do modelo, será feita através de todos dos dados disponibilizados pelo o projecto curricular de escola. Servirão também de objecto de análise, os dados produzidos pela equipa de avaliação interna da Escola Básica Integrada ... e pelas equipas da Inspeção-Geral da Educação.

O presidente do Conselho Pedagógico



PROYECTO EDUCATIVO

2002/05

"Uma Escola para a vida"

Na Escola Básica Integrada de Sto. Onofre podemos e queremos imaginar um ensino que estimule a curiosidade, que desperte uma permanente vontade de aprender.

Sabemos que quem gosta de aprender constrói modelos de referência, perspectiva caminhos, selecciona dos vastos recursos existentes e ajuda a que outros também o façam.

A etapa que vivemos teve um caminho inevitável e desejável, a massificação do ensino. É necessário passarmos a outro estágio, também imperativo, a democratização do ensino.

Desejamos que o ensino chegue a todos de uma forma verdadeiramente significativa, mas para isso é importante que a articulação entre as diversas instituições responsáveis pelo sucesso educativo (que não é apenas o escolar...) seja eficiente.

De uma coisa estamos certos; se não sabemos muito bem para onde vamos, sabemos de certeza onde já não queremos ir. O conjunto de experiências e de estudos já é suficientemente vasto para repetirmos soluções gastas e do passado. Como alguém disse "o ensino não deve continuar a encontrar soluções que tenham um pé no passado, ou seja, não deve responder de forma igual para todos. Deve perceber que o fundamental é introduzir saídas para cada um. A escola não pode continuar a ser um local de estacionamento de potenciais desempregados".

Ora aqui está uma prioridade absoluta, que só pode ser concretizada com ideias sólidas sobre o que será o mercado de trabalho no futuro, na região e no mundo. Aí, a escola, isoladamente, pouco faz. O ensino do futuro passará de certo também por aqui. E o sucesso das políticas educativas terá uma relação muito directa com a capacidade de antecipação.

A escola continuará a ensinar, mas os modelos organizacionais que proporcionam o acesso aos saberes, aos conhecimentos, aos valores, às atitudes, serão definitivamente diferentes. Mesmo hoje, parece desnecessário fazer o elenco dos parceiros educativos da escola. No entanto, o destaque para a família (para os encarregados de educação, para sermos mais precisos) como parceiro privilegiado e de referência evidencia-se, agora e no futuro.

Ao longo deste século sempre se procurou metas de excelência nos diversos domínios da aprendizagem. A cultura da escola é a cultura permanente da exigência, da finalidade, da regra, da disciplina, do afecto, da amizade, do drama. Com a alteração vertiginosa dos meios, impõem-se novos modelos de relação pedagógica que reconhecidamente terão exigências crescentes. Contudo, é sempre a escola que renova entusiasmos, que reformule projectos, que abra novos horizontes.

Para professores e alunos, caminhar num bom percurso de aprendizagem não é uma tarefa fácil, é um somatório de venturas e desventuras; o fundamental é que as condições de realização do processo educativo acompanhem e apoiem as necessidades de uns e de outros.

Com a abertura do ano lectivo 2002/2003, encerra-se um ciclo da Escola Básica Integrada de... O novo modelo de autonomia e gestão das escolas associado à reorganização curricular em curso, inicia um tempo de novos e importantes desafios.

A definição dos termos do contrato de autonomia, cuja negociação exige ideias sólidas e uma postura humana empenhada e competente que a concretize; a renovação deste Projecto Educativo, afirmaremos em que escola acreditamos, por que preceitos teóricos pugnamos, que conduta educativa defendemos.

Todos temos uma visão da escola que queremos. As experiências que vamos colhendo nos diferentes estabelecimentos de ensino em que leccionamos e nos contactos plurais que vamos tendo, permitem-nos ter bem a noção de que há coisas que queremos ver na nossa escola e que há outras que nem por isso. Só num clima de tranquilidade e serenidade, no integral respeito por todos os membros da comunidade escolar, se poderá aliar a eficácia ao humanismo das decisões. Os alunos passam aqui nove anos da sua vida. Não é possível garantir a aplicação de uma prática educativa séria e consequente numa escola que muda todos os meses depois, tudo muda. É necessária estabilidade institucional para assegurar uma orientação real da acção educativa de uma escola.

A escola andou um longo e intenso caminho desde que se procedeu à sua instalação em 23 de Setembro de 1993. Mas este caminho – que todos escolhemos percorrer – conduziu-nos a novos horizontes. A Escola Básica Integrada de... já não é a mesma. Mudou o que tinha a mudar, sem mudar por mudar. Os resultados, perdoe-se a imodéstia, estão à vista. A nossa escola é hoje um estabelecimento de ensino que recorre a metodologias descomplexadas de administração escolar; não existe projecto algum de valor que não seja apoiado e acarinhado; dispomos de sistemas de comunicação que outros apelidam

exemplares; simplificámos e desburocratizámos quase tudo o que havia de fastidioso da administração escolar. Na nossa escola, trabalhar por paixão e com exigência é hoje mais simples e conveniente do que fazê-lo de outra forma.

Sabemos bem que nunca estará completa a acção de uma escola. A nossa acção é bem parecida com a lenda de Sisifo, o célebre rei de Corinto, condenado a empurrar uma pedra até ao cimo de um monte, que rola encosta abaixo mal acaba de chegar ao topo, obrigando Sisifo a recomeçar novamente o seu trabalho. Sabemos que a vida escolar exige passear com os olhos no céu e com os pés na terra. A cultura da verdade é a maior causa que une a nossa escola. A nossa maior vitória é sabermos implantada uma cultura que assenta em quatro princípios essenciais: trabalho, comedimento, criatividade e humanismo. É este o nosso caminho. O nosso compromisso é ir por aí adiante.

Sendo o imaginário dos actores dos sistemas escolar e educativo preenchido por pensamentos que nos remetem para o estimulante universo das utopias, e porque só assim se encontra o sentido do belo e do verdadeiro – actos educativos por excelência – importa descobrir onde se situam as ideias que, por serem claras e distintas, se caracterizam pela sua operacionalidade – vê-se o seu princípio, mas também o seu meio e o seu fim. Exige-se, por isso, uma difícil combinação entre aquilo que queremos e que desejamos e o que é possível.

Mas nem tudo o que acontece pode ser escrito ou dito. E ainda bem. Se o exercício da democracia se constrói na riqueza da interacção dos discursos, das atitudes e dos exemplos do quotidiano, a significação e a visibilidade da ideia de compromisso ocupa, sem hesitação, o lugar do que é verdadeiramente essencial.

Por isso, e para que a clareza aproxime este projecto da sua consequente avaliação, não nos propomos a um longo exercício que inscreva ideias e intenções e que, depois, as transforme num conjunto abstracto ou perdido no tempo.

De acordo com a legislação em vigor, este projecto educativo será concretizado nos anos lectivos 2002/2003, 2003/2004 e 2004/2005.

Apresenta-se o elenco das ideias fundamentais que vão presidir ao desenvolvimento do projecto educativo da Escola Básica Integrada de...

Princípios e valores orientadores do currículo.

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Equacionaram-se à luz destes princípios as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.

Competências Gerais para o final do 3º ciclo do ensino básico:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural. Científico e tecnológico para se expressar;

3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para a apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.

1) no domínio das obras conducentes à conclusão do parque escolar:

- a) ver construído o pavilhão desportivo da escola;
- b) reconstruir o polivalente desportivo da escola;
- c) reconstruir o parque infantil da escola;

2) no âmbito da rede escolar:

- a) continuar a aproximar o número total de alunos a um valor absoluto consonante com a capacidade das instalações escolares, perseguindo, com o gradualismo possível, o primeiro de redução do número de alunos por turma;
- b) assegurar a utilização, sem actividades lectivas, dos seguintes espaços: biblioteca, sala 18 (estudo acompanhado), sala 18 (recepção aos encarregados de educação) e sala anexa ao Conselho Executivo;
- c) otimizar toda a distribuição do serviço docente garantindo-se uma maior equidade na distribuição, aumentando a responsabilidade dos diversos departamentos curriculares com a matéria e possibilitando aos docentes um conhecimento antecipado da sua distribuição de sala para o ano lectivo seguinte;
- d) aprofundar os estudos prospectivos que garantam a possibilidade de colocação de professores nas primeiras partes dos concursos, alargando o número de docentes do quadro de nomeação definitiva deste estabelecimento de ensino.

3) no aperfeiçoamento da segurança na escola e na sua área envolvente:

- a) alargar as valências do contrato, na área da segurança, com a empresa Prosegur que presta a vigilância electrónica de espaços que, por critérios de inventário, são considerados prioritários;
- b) prosseguir a ideia de consolidar uma boa relação entre a composição horária das turmas e os espaços onde estas se efectivam;
- c) investir de forma sustentada e continuada nos novos espaços criados para os alunos, nomeadamente nos seguintes: salas de utilização especializada (multimedia, estudo acompanhado, laboratórios, biblioteca escolar); parque infantil para os alunos do primeiro ciclo;
- d) continuar a articular com todas as instituições envolvidas a consecução das medidas de segurança na área envolvente à escola, nomeadamente na ordenação do trânsito automóvel;
- e) aprofundar e sistematizar o desenvolvimento do plano de emergência da Escola Básica Integrada de Sto Onofre.

4) na modernização dos diversos serviços:

- a) aperfeiçoar o sistema de matrículas de alunos, simplificando-o através de práticas informáticas para reduzir para o mínimo indispensável o processo burocrático-administrativo das matrículas;
- b) melhorar a abertura e o atendimento ao público através de soluções organizativas modernas;
- c) continuar a desenvolver um conjunto de candidaturas para objectivamente elevar a qualidade do âmbito da higienização das instalações escolares, possibilitando ao pessoal não docente a extensão da sua acção educativa e reduzir a sua actuação ao nível da limpeza de instalações enquanto não estão reunidas as condições para a contratação de uma empresa privada.

realize a higienização das instalações escolares, concretizar-se-á a ideia de recorrer aos serviços do programa ocupacional do Centro de Emprego e às "horas de limpeza"

5) no investimento em soluções informáticas de aplicação variável:

- a) continuar a investir nas redes informáticas, o que tem possibilitado uma eficiente tomada de decisões, alargando-as aos diversos sectores da vida escolar, acrescentando-se uma forte prevalência para a gestão pedagógica dos diversos dados obtidos neste estabelecimento de ensino;
- b) prosseguir o investimento ponderado e a rentabilização dos recursos informáticos, sem prejuízo das outras áreas estratégicas do projecto educativo, realizando as seguintes aquisições;

6) no âmbito das relações com as instituições que de uma forma ou de outra representem mais valias objectivas para o desenvolvimento do projecto educativo da escola:

- a) desenvolver projectos (celebrar e aprofundar protocolos) socio-educativos com parcerias, representadas ou não na Assembleia, com empresas privadas ou públicas, que visem o acompanhamento e encaminhamento de casos que demandem o concurso da comunidade;
- b) aprofundar as parcerias já estabelecidas com as seguintes instituições - CENCAL – Centro de Formação para a Indústria Cerâmica; Instituto do Emprego e Formação Profissional - Centro de Emprego de ...; Centro de Educação Especial Rainha D. Leonor.

7) na promoção de um laboratório pedagógico para alunos com dificuldades graves de aprendizagem, bem como no acompanhamento de alunos que revelam competências escolares acrescidas:

- a) manter o forte investimento realizado no centro de recursos educativos (biblioteca escolar, salas multimédia, sala de estudo acompanhado, apoios individualizados e núcleos);
- b) continuar desenvolver os contactos necessários para a efectivação na escola dos serviços de psicologia e orientação escolar;

8) no domínio da avaliação interna:

- a) criar os instrumentos necessários para efectivar esta valência fundamental do projecto educativo, consolidando os procedimentos e estabelecendo as rotinas necessárias à sua efectivação;

9) no âmbito da monitorização das diversas actividades:

- a) assegurar o aprofundamento dos estudos sobre os dados do sucesso escolar;
- b) garantir a possibilidade de se efectuar estudos rigorosos sobre a criterização a que obedece a gestão dos recursos financeiros disponíveis – orçamento do estado e orçamento privativo;
- c) aprofundar os estudos sobre os dados relativos aos percursos dos nossos alunos – onde estão? prosseguiram os estudos? entraram na vida activa? imagem da escola e das suas prioridades na opinião da comunidade educativa;
- d) manter o controle rigoroso sobre o crédito global de horas e assegurar esse conhecimento a toda a comunidade escolar através da publicitação semanal do mapa respectivo;

10) no campo do projecto curricular da escola:

- a) consolidar o desenho curricular no âmbito da gestão flexível dos currículos;
- b) continuar a desenvolver as outras ofertas escolares - currículos alternativos; os apoios educativos individualizados; os cursos promovidos pelo centro de emprego; projectos de complemento curricular – os diversos núcleos/clubes referidos no Plano Anual da Escola;
- c) aprofundar os processos em curso para uma mais efectiva articulação entre ciclos nos diversos departamentos curriculares, com especial incidência na transição delicada do primeiro ciclo para o segundo;
- d) assegurar a reestruturação do projecto curricular do 1º ciclo, nomeadamente a gestão pedagógica dos docentes do 2º ciclo que leccionam no 1º ciclo as áreas disciplinares de língua estrangeira, educação musical, expressão plástica, expressão físico-motora, e educação moral;

11) na articulação com as famílias:

- a) construir um jornal com informação actualizada que fortaleça a relação da escola com os encarregados de educação;
- b) melhorar a informação aos encarregados de educação sobre o desempenho escolar dos educandos;

12) na conservação e embelezamento dos espaços:

- a) manter e aprofundar a relação com a Câmara Municipal das ... e com as outras instituições envolvidas no sentido de garantir a conservação e o embelezamento dos espaços escolares e das suas envolventes;

13) na comunicação e nos circuitos de informação:

- a) continuar a privilegiar o conforto e o direito a uma informação eficiente para docentes, alunos e não docentes;
- b) gerar processos de comunicação entre os intervenientes na vida escolar, institucionais ou no sentido de gerar consensos devidamente informados e documentados;
- c) editar trimestralmente (pelo núcleo de comunicação social) o jornal escolar e a página da escola no semanário regional "A Gazeta das Caldas";
- d) construir um jornal com informação actualizada que fortaleça a relação da escola com os encarregados de educação;

14) elenco dos anexos deste projecto, que se constituem em histórico:

- a) anexo 1 - rede escolar;
- b) anexo 2 - caracterizar a população escolar;
- c) anexo 3 - caracterizar o corpo docente;
- d) anexo 4 - caracterizar o corpo não docente;
- e) anexo 5 - estudos sobre a avaliação dos alunos;
- f) anexo 6 - recursos disponíveis;
- g) anexo 7 - dados do centro de recursos;
- h) anexo 8 - crédito global de horas;
- i) anexo 9 - gestão curricular.

..., 28 de Outubro de 2002

O presidente do Conselho Pedagógico

